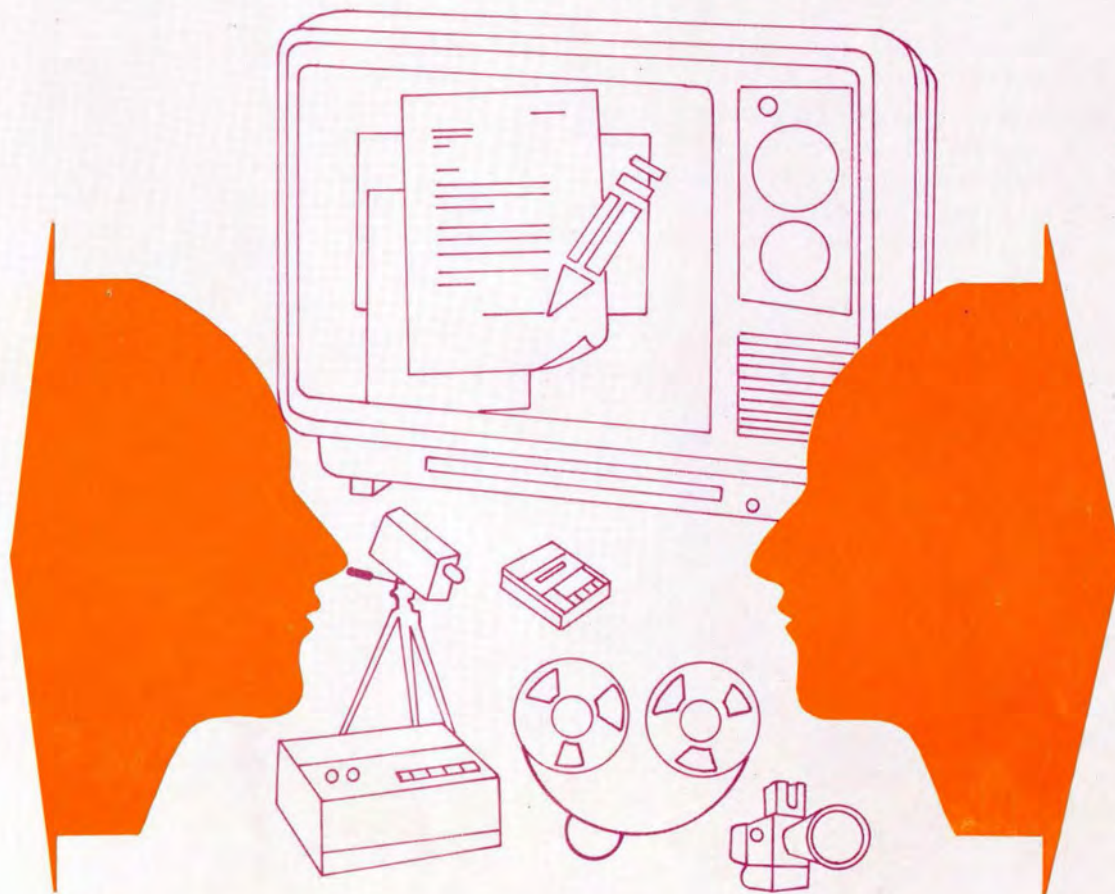


LA CONSTRUCCION DE UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA

JAIME CRUZ RINCON



SENA
SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE
MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

LA CONSTRUCCION DE UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA

JAIME CRUZ RINCON

Universidad Nacional Abierta
UNA/Venezuela

Apuntes para la conferencia realizada en el Seminario sobre
"Experiencias en aspectos críticos operacionales de Universi-
dades a distancia en España y América Latina"

Caracas, 29XI - 02XII, 1982.

INDICE

INTRODUCCION	7	II.07	El sistema logístico/administrativo	35
I. DEFINICIONES BASICAS	9	II.08	Apuntes iniciales sobre la organización de un sistema a distancia	37
I.0 Cultura, educación y educación superior	9	III. LA PROSPECTIVA DE LA EDUCACION A DISTANCIA		38
I.02 Educación y educación a distancia	11	III.09	El escenario educativo futuro: 1990/2000	38
II. LA CONSTRUCCION DE UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA	17	III.10	Un reto global para el sistema educativo: el plano axiológico	40
II.03 Hacia un enfoque sistémico de la educación a distancia	17	III.11	El reto funcional de la educación a distancia en la presente década del 80	41
II.04 El circuito didáctico/instruccional	19	III.12	El reto axiológico de la educación a distancia	45
II.05 El subsistema referencial/académico	25			
II.06 El sistema de dirección y regulación	31			

INTRODUCCION

Los apuntes que se presentan a continuación resumen los primeros capítulos de un documento* en proceso de elaboración sobre la educación a distancia que busca analizar bajo un enfoque sistémico y teórico-práctico algunos casos representativos del desarrollo de esta modalidad instruccional/educativa en América Latina, con especial referencia a los países Andinos y Centroamericanos. Se incorporan acá los temas de la caracterización de la educación a distancia, un análisis de su organización sistémica y una discusión de su alcance y sus limitaciones.

Estos apuntes y el documento que le sirve de referencia son producto de diálogos y de cotidianas vivencias durante el proceso de construcción de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela y de la correspondiente autocrítica y reflexión sobre el desarrollo de esta institución y su constante comparación con otras experiencias y contextos latinoamericanos.

* El documento base del cual fueron tomados estos apuntes se elabora bajo el título: "La educación a distancia: un camino para la educación abierta y permanente" y comprende además de los tres capítulos que acá se resumen, otros dos sobre: (IV) Las rutas críticas de la educación a distancia (recurso humano, costos, organización) y (V) Análisis comparativo de modelos nacionales e institucionales (en Venezuela, Colombia, Costa Rica, etc.).



I. DEFINICIONES BASICAS

I.O. Cultura, Educación y Educación Superior

La educación es un proceso, individual y colectivo, al servicio de la continuidad, la actualización y la renovación de una determinada cultura. El proceso educativo en cuanto dinámica cultural, debe propiciar la elaboración y el dominio en los individuos y en los grupos de nuevos modelos de indagación de la realidad, de modelos valorativos y normativos para la acción y de formas de comunicación y expresión que afiancen la vinculación y cohesión del grupo o la comunidad¹. En esencia, el proceso educativo consiste en la permanente transformación de los comportamientos para una comprensión cada vez más integral y una acción cada vez más solidaria sobre el mundo, en su totalidad: física, biótica y antrópica.

Pero toda educación se sitúa siempre en un terreno paradójico. En cuanto su fin es la evolución de los

¹ La educación actúa al servicio de los tres subsistemas básicos que constituyen la cultura: a) el subsistema de interpretación y representación; b) el subsistema valorativo y normativo y c) el subsistema de expresión y comunicación. Ver al respecto los planteamientos de Jean Ladrière en "El reto de la racionalidad". Ediciones Unesco/Sígueme, 1978.

comportamientos para la (libre) socialización del hombre, la educación implica un compromiso de convergencia hacia las pautas colectivas; que promueve a través de la acción y la reflexión directa del educando, generando así al mismo tiempo la posibilidad de divergencia de esas mismas pautas. La libre socialización significa que el hombre existe en un sistema social, participa de él y está condicionado por él, pero puede recrearlo y superarlo. "La existencia del hombre concreto se sitúa en la extensión entre la imposibilidad de ser reducido a un sistema y la posibilidad histórica —de trascendencia del sistema— y la integración efectiva y el funcionamiento práctico en el sistema de las circunstancias y relaciones históricas..."².

Por ello, la educación institucionalizada o no, incorpora de por sí dos conflictos centrales: uno en relación con el tiempo generacional y otro en relación con el espacio social. Por una parte se establece un conflicto generacional por cuanto los objetivos del sistema educativo son dados por una generación adulta para su aceptación por las nuevas generaciones, al menos en su temprana vida fami-

² Karel Kosik, "Dialéctica de la moral y moral de la dialéctica", en "El hombre nuevo", 1969. La educación superior debe enfatizar la posibilidad humana de superación, de trascendencia del sistema.

liar y en los primeros actos de escolarización³, y por la otra se genera un conflicto de grupos y de clases en relación con el dominio del poder para establecer esos objetivos y la correspondiente organización del sistema educativo en sus condiciones de acceso, sus modelos pedagógicos y sus normas de reconocimiento y acreditación.

En el nivel superior, esta problemática educativa de los individuos y de los grupos se hace más compleja, por cuanto la formación adquiere un compromiso más completo y directo no sólo con la cultura sino con los tres componentes de la triada weberiana: cultura, poder y riqueza. El proceso educativo se vincula explícitamente con los sistemas de producción y acompaña y sustenta los otros medios de producción en cuanto recurso de desarrollo económico y social y en consecuencia como potencial de diferenciación política, tecnológica y cultural entre grupos internos de una determinada comunidad o nación o entre diversas comunidades nacionales.

³ Margaret Mead en su libro "El compromiso generacional" plantea la evolución del diálogo y las pautas generacionales, a través de tres etapas: la prefigurativa (la pauta dada por el antepasado), la cofigurativa (la pauta como producto del diálogo de pares) y la posfigurativa: la pauta como producto del diálogo con el futuro, con el hijo aún por nacer.

En ese sentido, la educación superior, en cuanto nivel de educación post-secundaria, explicita dos metas subyacentes en el total del sistema educativo: a) la capacitación (profesional) para la producción y por lo tanto el conocimiento científico y tecnológico de los recursos y sus procesos de transformación (capacitación para la participación en la riqueza social) y b) la formación para la conducción política y social (los modos de participación en el poder). Es decir, la educación superior profundiza en los modos de participación en la conducción del sistema social y en sus formas de producción.

Dentro de este contexto, se establece la responsabilidad y la oportunidad del proceso educativo en su nivel superior: la tarea de orientar los poderes político y económico y el sistema social resultante, para la formulación y la realización de los "proyectos" de desarrollo de una población, de un país. En otras palabras, la educación —y más directamente la educación superior— en cuanto dinámica renovadora de los términos de interpretación, valoración y expresión de una población, debe propiciar nuevos "sentidos" de desarrollo de la misma a partir de la profundización de sus parámetros de "arraigo" y el análisis de los futuros deseables, estableciendo la adecuada articulación y el ritmo de transformación de lo "viejo" hacia lo "nuevo".

El "sentido" de desarrollo, que congregue e integre los proyectos y que oriente la acción, debe obedecer a un "telos" de permanente humanización. Al respecto las normas éticas propuestas por Agnes Heller⁴ para un sistema social son estimulantes para una discusión sobre un "telos" institucional: a) hacia una comunicación racional y una vida democrática; b) hacia una mayor participación y compromiso en la producción social y el permanente desarrollo de las facultades personales y c) hacia una adecuada y equitativa satisfacción de las necesidades de todos los grupos, controlando las necesidades alienantes ambición, poder y posesión.

El gráfico siguiente (G/I-01-pág. 12), que inscribe los subsistemas de la cultura (Ladriere) dentro de la triada weberiana, facilita la relación y discusión de los conceptos y planteamientos presentados en este numeral I.0.

I.02. Educación y Educación a Distancia

En educación, el término "a distancia" registra la separación —la no contigüidad— entre quien posee y proporciona información y conocimientos y certi-

fica los aprendizajes correspondientes y aquéllos que demandan o realizan esos procesos de aprendizaje.

La distancia implica por lo tanto dos polos: a) un centro de recursos y de certificaciones educativas, y b) un lugar que congrega grupos poblacionales con necesidades y expectativas educativas de formación.

El centro de recursos determina con su área de influencia y cobertura un "espacio institucional", o espacio de la oferta educativa. El conjunto de los asentamientos poblacionales determina el "espacio regional", o espacio de la demanda educativa. El cruce de estos dos espacios, el "institucional" y el "regional" determina el "espacio instruccional", o espacio en el cual se generan, organizan y evalúan las "situaciones de aprendizaje". (Gráfico G/I-02-pág. 13).

Una situación de aprendizaje se posibilita para un individuo o un grupo cuando se da la interacción entre una motivación y potencial concreto de aprendizaje (la demanda) y los recursos instruccionales y la oportunidad de su utilización (oferta).

Por ello la validez de un sistema a distancia radica en su poder de estimular "situaciones de aprendizaje" al disminuir al máximo el tiempo/distancia

⁴ Agnes Heller, en su libro "Para cambiar la vida", Editorial Crítica, 1981.

LOS COMPONENTES DE LA CULTURA Y DEL SISTEMA SOCIAL

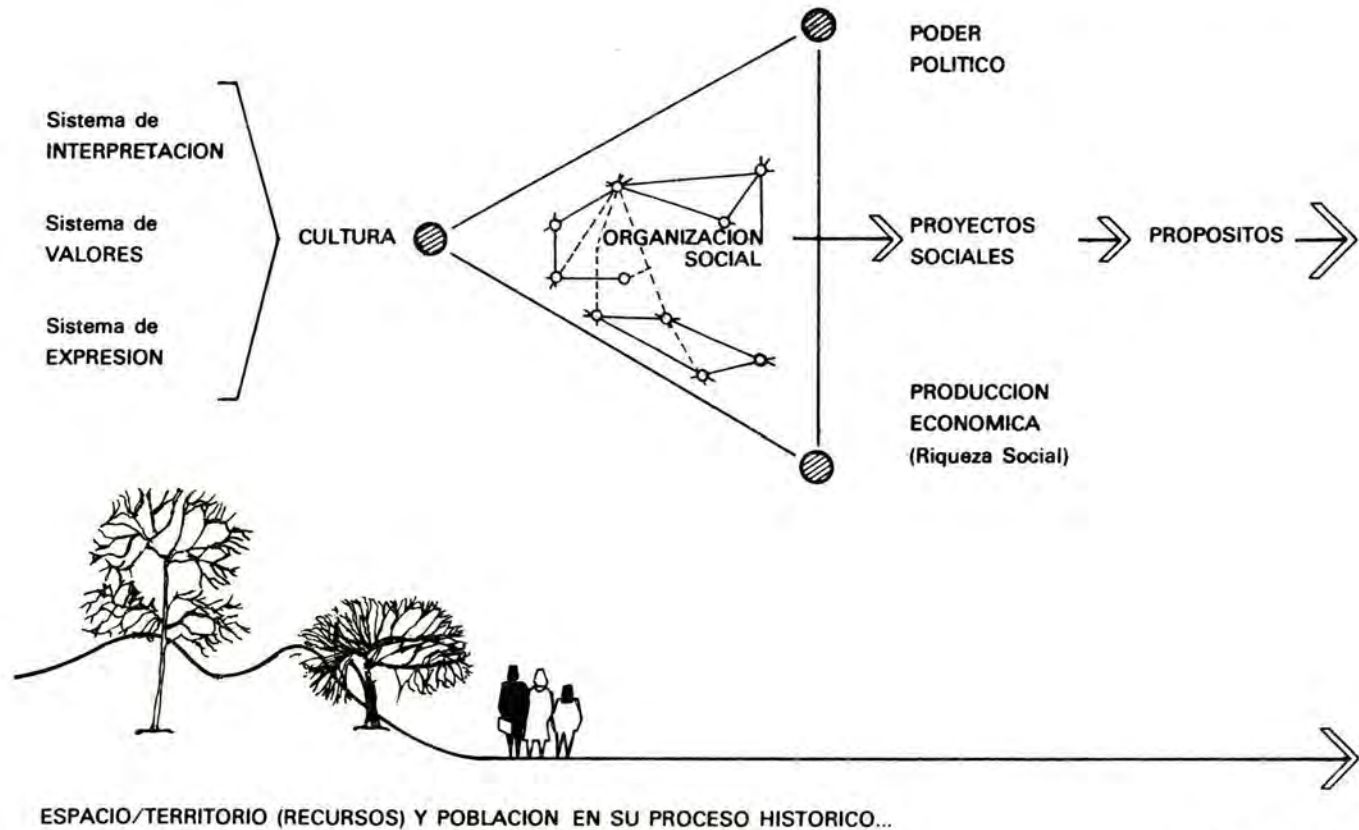
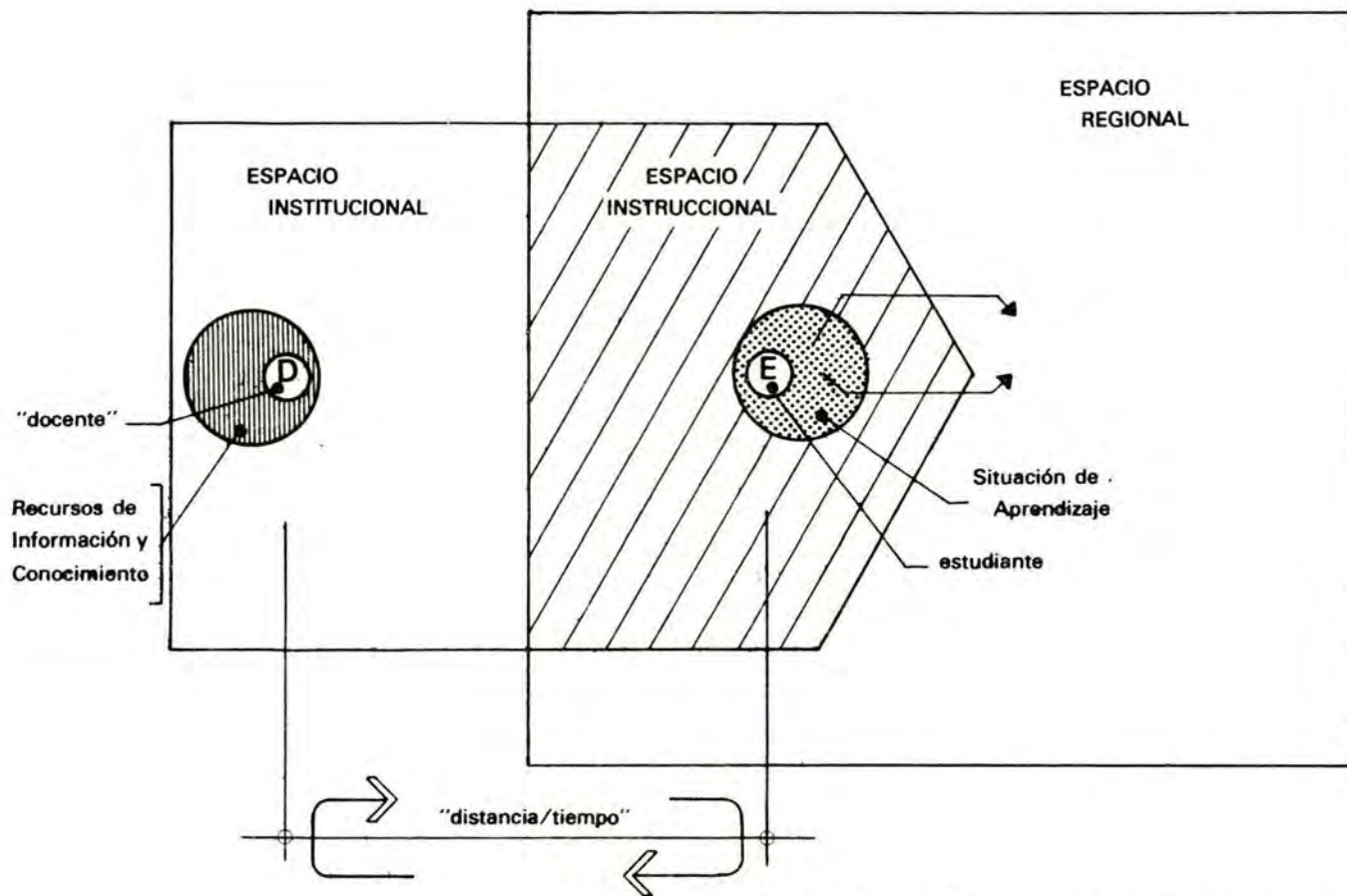


Gráfico G/I-01



LOS "ESPACIOS" DE LA EDUCACION A DISTANCIA

Gráfico G/1-02

entre los dos polos geográficos de la oferta y la demanda educativa y entre los momentos operativos de esa oferta y esa demanda.

Al respecto se pueden enunciar las siguientes hipótesis sobre la eficiencia y pertinencia de sistemas de educación a distancia:

- A. Desde el punto de vista del usuario/estudiante se puede plantear que habrá una mayor participación y permanencia del estudiante en el sistema, cuando:
 - a. existe una mayor distancia/tiempo entre el centro urbano que dispone de recursos educativos y el lugar de residencia del estudiante;
 - b. existe una menor distancia/tiempo entre el momento de la motivación y expectativa de aprendizaje del estudiante y el momento de recepción y utilización del material instruccional;
 - c. existe una menor distancia/tiempo entre el proceso y logro del aprendizaje y la aplicación concreta de ese aprendizaje en la vida laboral/social del estudiante.
- B. Simultáneamente, desde el punto de vista de la institución y sus programas, habrá una mayor relevancia del sistema de educación a distancia en el contexto regional y nacional, cuando:

- a. existe una mayor diferencia entre los niveles educativos promedios de la población de las áreas metropolitanas y los niveles educativos promedios de la población de las áreas "periféricas" del país;
- b. existe una mayor dificultad de incorporación a los centros educativos "presenciales"; sea la dificultad de carácter espacial (geográfico), de disponibilidad de tiempo (por situaciones laborales o familiares) o por pautas académicas restrictivas del sistema presencial, etc.;
- c. existe una mayor correspondencia entre la competencia o nivel educativo requerido por el usuario/estudiante y la oferta de capacitación y certificación que hace el programa o institución.

Naturalmente, este conjunto de hipótesis sobre la pertinencia de los sistemas educativos a distancia, adquiere valores diferentes en el caso de poblaciones "cautivas" —programas de capacitación específica dirigidos a poblaciones pertenecientes a una misma estructura ocupacional; por ejemplo: la capacitación de maestros dentro de los compromisos con un Ministerio de Educación— y en el caso de poblaciones abiertas (programas de inscripción libre, individual); y obviamente, tiene modificaciones fundamentales de un país a otro, pero la variable nuclear de estas hipótesis: la distancia/tiempo entre polos geográficos o entre mo-

mentos instruccionales mantiene siempre un gran potencial explicativo de los comportamientos de los sistemas a distancia.

El análisis de los alcances y las limitaciones de la educación a distancia se facilita al comparar esta modalidad con la "presencial" o "contigua"; entendiendo que estas dos modalidades instruccionales van a conformar la oferta educativa de la presente década del 80. (Ver gráfico G/I-03-pág. 16).

- A. La educación presencial entendida como la relación directa, cara a cara, de un grupo de estudiantes y un profesor que cumple o debe cumplir la doble tarea de educador ("preceptor") e instructor ("gramatista"), es la modalidad básica del actual sistema escolar en todos sus niveles, desde el pre-escolar hasta el postgrado universitario.

Dos son las características inherentes al sistema presencial: la concentración y la heterogeneidad. Concentración en el tiempo (períodos lectivos), en el espacio (reunión en una sede determinada, de aulas, bibliotecas y laboratorios) y en un determinado grupo de edad de la población. A nivel superior, concentración en determinadas instituciones y carreras y por el proceso selectivo del sistema escolar, concentración en determinados estratos sociales.

Por otra parte el sistema presencial es heterogéneo. Pese a seguir pautas organizativas o curriculares comunes, las diferencias ideológicas o actitudinales de los profesores o catedráticos conllevan un potencial de heterogeneidad de un grupo/clase a otro; aun dentro de una misma institución. La permanente expansión de las áreas y niveles de conocimiento afianzan en el nivel educativo superior, este potencial de diversidad y heterogeneidad.

Por esta doble característica de concentración de recursos y programas y de diversidad de enfoques, el sistema presencial puede ejercer plenamente la interacción de las funciones primigenias de investigación y docencia. De esta interacción deriva su validez institucional; de la masificación estudiantil que dificulta esa interacción e impide una real relación educadora cara a cara se deriva la debilidad de la modalidad "presencial".

- B. La educación "a distancia", entendida como un proceso de formación autodirigido por el mismo estudiante y apoyado en un material instruccional elaborado en centros distantes del lugar del estudiante, es la modalidad instruccional emergente en la oferta educativa actual. Sus dos características son las de distribución y homogeneidad. El material o "paquete instruccional" reemplaza la presencia del profesor y

LOS MODOS INSTRUCCIONALES:
(1a. aproximación/Ver además G/III-15)

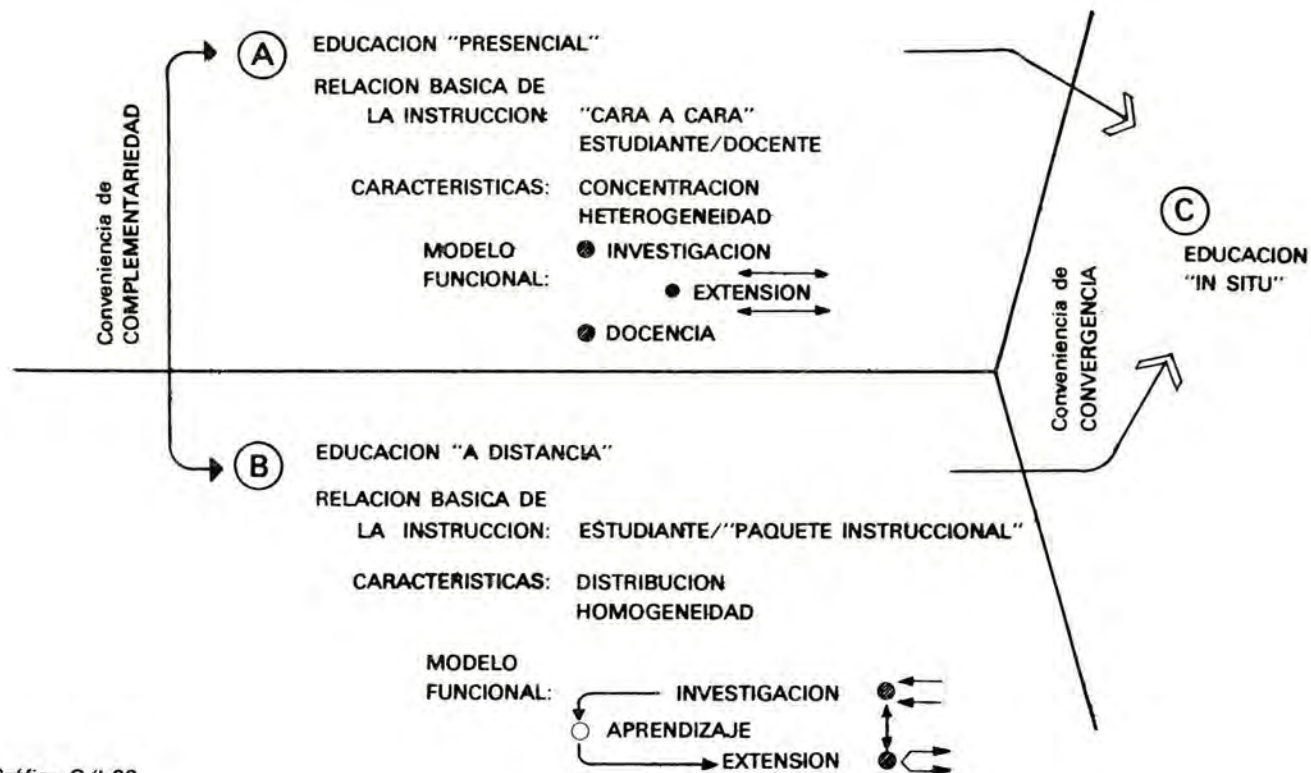


Gráfico G/I-03

permite por su factor de no-concentración, un trabajo de aprendizaje más autónomo del estudiante y más apropiado a su oportunidad y ritmo de aprendizaje. Al mismo tiempo permite que un número creciente de estudiantes, no importa su ubicación geográfica y social y sus compromisos de trabajo, participe en esta modalidad instruccional. Obviamente, se pierde en esta modalidad el aporte educativo que ofrece el diálogo y la identidad con el "maestro"; aporte que debe ser reemplazado por el diálogo con el grupo de pares, a través de los "círculos de estudio".

Esta característica de distribución de las oportunidades de un sistema a distancia, implica un impositivo de homogeneidad: la eficiencia de esta modalidad exige distribuir masivamente un solo prototipo de "paquete instruccional"; es decir, una única "tesis" metodológica e ideológica. Aún suponiendo una alta calidad académica en la producción instruccional —facilitada, en contraste con la presencial, por la concentración de recursos para la preparación del material de una asignatura— se concluye en una forzosa homogeneidad, que unida a la carencia de diálogo entre maestro y estudiante, afianza lo "unidireccional" de esta modalidad.

C. Las dos modalidades arriba caracterizadas —"presencial" y "a distancia"— se pueden opti-

mizar al complementarse y crear modalidades entre una y otra modalidad. Pero ninguna de las dos modalidades puede cumplir un real proceso educativo si no logran que el estudiante se inserte y se comprometa con los problemas relevantes de su entorno.

El aislamiento respecto al entorno del conjunto profesor/alumno/clase del sistema presencial y la falta de diálogo en la relación estudiante/paquete instruccional del sistema a distancia, impiden un real proceso educativo que por su misma naturaleza implica esencialmente, una relación activa, armónica y permanente del educando con su medio social.

II. LA CONSTRUCCION DE UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA

II.03. Hacia un enfoque sistémico de la educación a distancia

Habíamos afirmado que el "espacio instruccional" —en cuanto cruce de un espacio institucional y de un espacio regional— permite el surgimiento de diversas "situaciones de aprendizaje"*. La situa-

* Entendemos por "situación de aprendizaje" el conjunto de factores interactuantes del ambiente y de la persona misma que

ción de aprendizaje se facilita en un sistema a distancia a través de un material instruccional, en cuanto medio que vincula los dos polos: la institución —y sus “docentes”— y la región y sus estudiantes.

La eficiencia y pertinencia del “espacio instruccional” generado por la educación a distancia implica una visión sistémica de la misma a partir de cuatro circuitos o subsistemas: a) el circuito didáctico/instruccional, b) el referencial/académico, c) el de dirección/regulación, y d) el logístico/administrativo.

A. La producción del material instruccional, la orientación y conducción del aprendizaje a

le permite a ésta, obtener deliberadamente —a partir de experiencias cotidianas e informales o institucionalizadas— nuevos conocimientos, valores, destrezas y competencias; es decir, nuevos modelos de indagación y de comportamiento para comunicarse y participar en la transformación de su realidad.

El aprendizaje de un individuo puede darse dentro de una programación institucionalizada —con sus objetivos, secuencias de experiencias, medios y recursos de aprendizaje, etc. o puede darse sin esa programación formal y a partir de las experiencias cotidianas y aun ocasionales que el individuo tenga. Importa sí para el proceso educativo que implica motivación, propósito, logro y evaluación, que la persona se proponga e internalice el cambio y adquiera conciencia de las consecuencias de ese cambio y de la responsabilidad correspondiente.

partir de ese material y la evaluación sobre el rendimiento del estudiante en relación con los objetivos allí consignados constituyen con su secuencia el “circuito” operacional básico y característico de la educación a distancia: el circuito o sistema didáctico-instruccional.

El grupo “docente” que concibe y produce el material instruccional en la sede urbano-metropolitana y el estudiante (el “discente”) y la concreción de su situación de aprendizaje en el medio regional constituyen los dos polos de este circuito didáctico/instruccional.

B. Ese circuito didáctico apoya —y condiciona a la vez— un circuito “referencial” constituido por tres componentes: investigación, diseño curricular y extensión. Es de advertir que este segundo circuito contiene las funciones universitarias básicas y define, por lo tanto, el enfoque académico de la institución o sistema.

La investigación dimensiona permanentemente el perfil de la demanda regional, la unidad curricular elabora alternativas de objetivos y secuencias instruccionales para satisfacer esa demanda y la extensión diseña y promueve las estrategias que permiten arraigar el medio regional con una oferta institucional cada vez más amplia y eficiente.

- C. Estos dos circuitos —el didáctico/instruccional y el académico/referencial— están a la vez condicionados e inscritos en el sistema social por medio de un circuito de dirección y regulación. Este circuito, varía en sus componentes y en su operación de acuerdo con la estrategia política y educativa del sistema social, pero comprende básicamente centros de decisión y canales de información/evaluación que interpenetran los dos circuitos anteriores.
- D. Finalmente, un sistema a distancia comprende un cuarto “circuito” o subsistema: el logístico/administrativo, cuya tarea principal es la de permitir el flujo de recursos del centro urbano/metropolitano —sede de la institución— hacia los diferentes “espacios regionales”, y disminuir al máximo las distancias/tiempo entre esas regiones y la sede institucional. (Ver gráfico G/II-04-pág. 20).

Los numerales siguientes analizarán y revisarán los componentes y la operación de estos cuatro circuitos o subsistemas que constituyen un sistema de educación a distancia. (Ver gráfico G/II-05 en la página 21).

II.04. El circuito didáctico/instruccional

El circuito didáctico/instruccional es el circuito

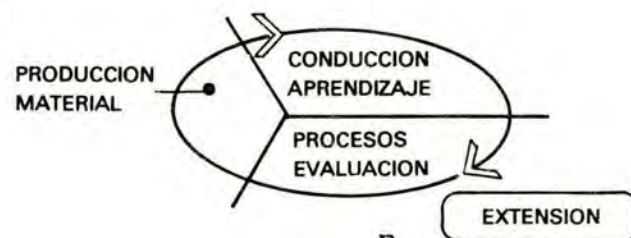
nuclear y característico de la educación a distancia: evidencia la “distancia” y los medios para superarla. Está constituido por tres componentes: (Ver gráfico G/II-06-pág. 22).

- a. La producción del material instruccional; con dos instancias:
 - producción intelectual
 - producción física.
- b. La conducción del aprendizaje; que comprende tres “momentos” instruccionales:
 - el uso del “paquete ” instruccional,
 - el contacto con los asesores/tutores,
 - el uso del total del “espacio instruccional” (con todos sus recursos: incluyendo los ámbitos de formación práctica).
- c. La evaluación del aprendizaje y su conducción; con dos instancias:
 - el seguimiento de los procesos,
 - la medición de los rendimientos (productos).

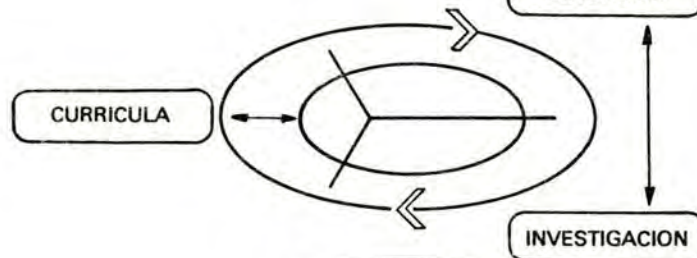
Estos tres componentes son interdependientes pero tienen una relativa autonomía entre ellos. Los tres componentes pueden constituir un sistema “unidireccional” dentro de una misma organización administrativa o pueden constituir también áreas o focos multidireccionales pertenecientes a diversas administraciones y diversos centros de intereses y decisiones.

LOS "CIRCUITOS" DE UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA

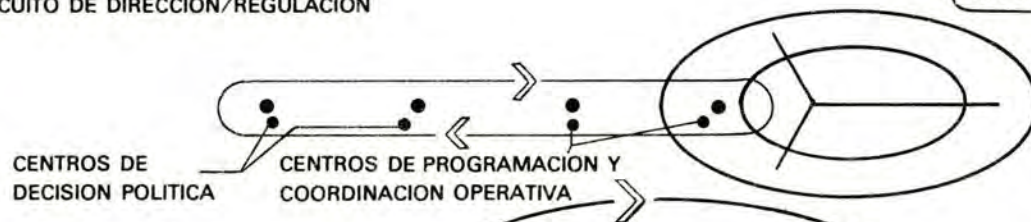
A - CIRCUITO DIDACTICO/INSTRUCCIONAL



B - CIRCUITO REFERENCIAL/ACADEMICO



C - CIRCUITO DE DIRECCION/REGULACION



D - CIRCUITO LOGISTICO/ADMINISTRATIVO

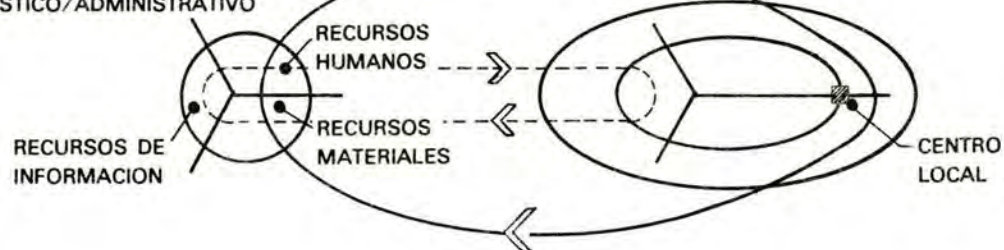


Gráfico G/II-04

LOS CIRCUITOS EN UN SISTEMA A DISTANCIA

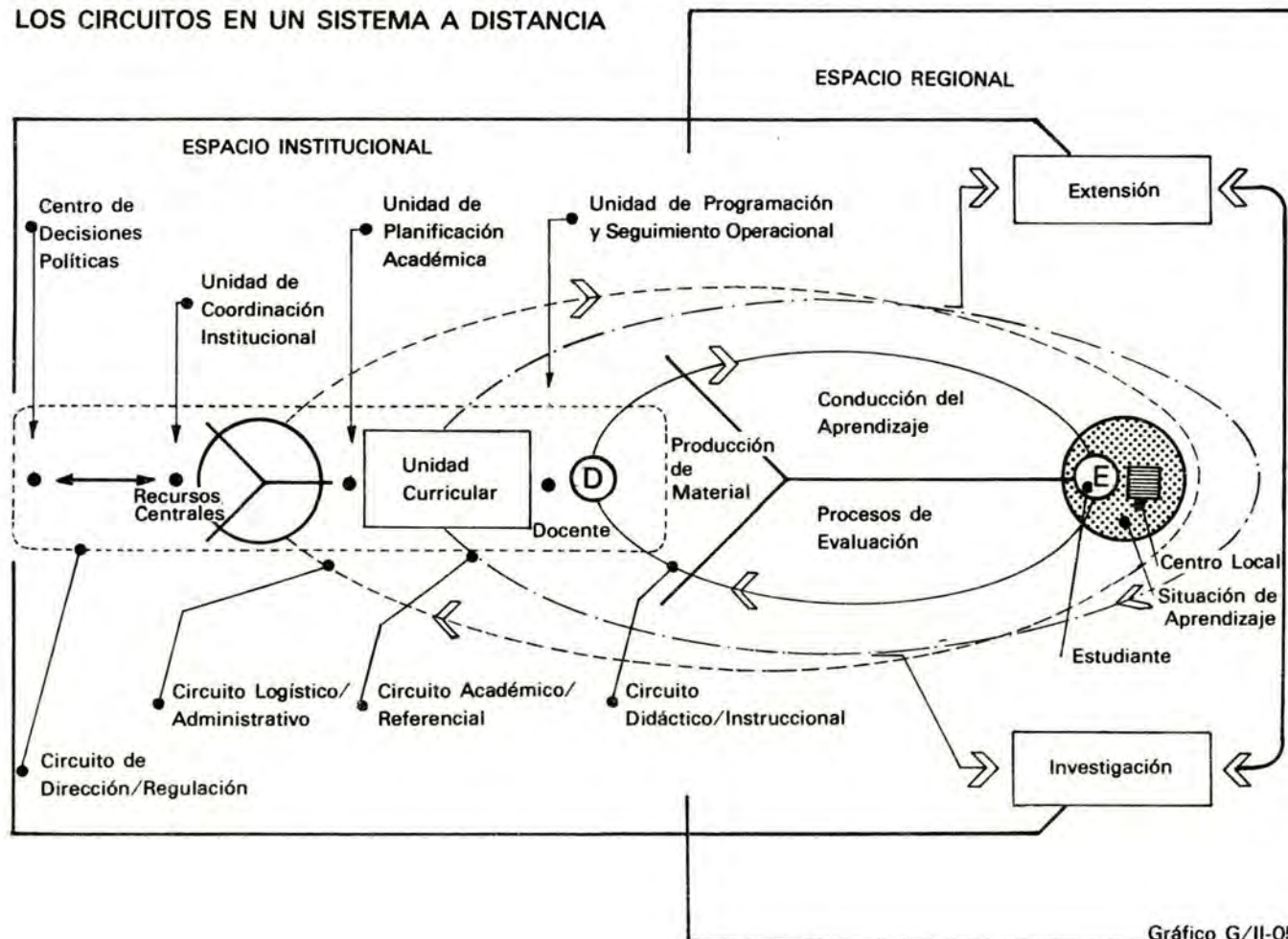


Gráfico G/II-05

EL CIRCUITO "DIDACTICO-INSTRUCCIONAL"

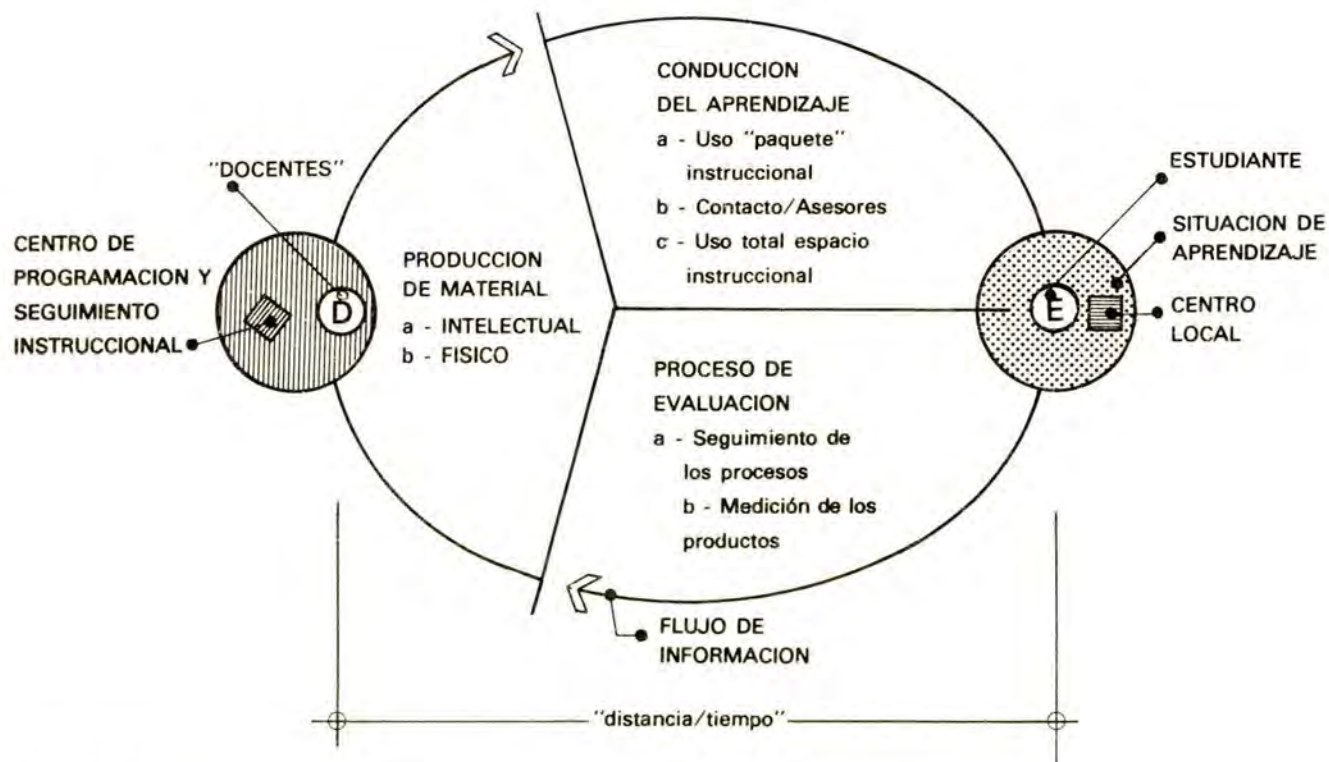


Gráfico G/II-06

Un cuarto componente vincula los tres anteriores: es un sistema de comunicación/información que se apoya a su vez en dos referencias o coordenadas:

- la programación de las actividades
- la supervisión y control (de calidad) de las mismas.

Los procesos que se cumplen dentro de estos componentes del circuito didáctico/instruccional pueden registrarse en la siguiente forma, a partir de la concepción y producción del material instruccional:

- A. El vehículo y la regulación del proceso de aprendizaje en un sistema a distancia es el "paquete instruccional": conjunto de materiales que guían y estimulan el aprendizaje. El "paquete" utiliza un medio maestro —regularmente, el material impreso es el más utilizado— que se complementa con diversos recursos instruccionales (T.V., "kits", grabaciones, videocassettes, etc.).

La preparación del material instruccional exige la conformación de equipos interprofesionales, regularmente liderizados por el especialista en el contenido del curso, pero contando con la colaboración de diseñadores de instrucción, de personal del sector de producción (física) del material instruccional y de evaluadores.

Este enfoque interprofesional debe estar presente desde la etapa de concepción inicial del curso; en la cual también debe colaborar un especialista de currículo que ayude a la articulación del curso dentro del total del programa curricular. Esta etapa de programación inicial culmina con el "Plan de curso". Luego viene una etapa de producción intelectual del curso que culmina con el "prototipo del curso" y sus correspondientes procesos de validación y, finalmente, la etapa de elaboración material del curso que culmina con el "curso editado" y su correspondiente distribución.

Un "paquete instruccional" puede estar constituido por material elaborado específicamente para el curso (material original) ya existente en el mercado instruccional. El enfoque curricular del curso y las condiciones institucionales en cuanto tiempo disponible para la producción del material y los recursos financieros, determinan las decisiones sobre la conformación original o no de un "paquete instruccional".

Finalmente, conviene advertir que la vida útil de un material instruccional es limitada, variando su duración en función de la disciplina o los contenidos del curso. Un "paquete instruccional" puede contener componentes o módulos con diferente potencial de duración.

- B. El material instruccional de un sistema a distancia busca un trabajo individual del estudiante, tanto para su aprendizaje como también para su personal auto-evaluación. Con base en el "paquete instruccional" el estudiante debe organizar su propia "situación de aprendizaje"; para tal efecto, el sistema a distancia le proporciona al estudiante: orientadores (que ayudan al estudiante a organizar su proceso de aprendizaje), asesores (que colaboren con el estudiante en la comprensión de los contenidos de los cursos) y tutores de formación práctica.

Estos recursos "docentes" de orientación/asesoría se complementan con recursos de documentación y material audiovisual, constituyendo "centros locales" que sirven de referencia y apoyo al trabajo individual del estudiante. Estos "centros locales" y los "centros de estudio"—conformados por los mismos estudiantes—ayudan además a superar el aislamiento, uno de los problemas centrales del estudio a distancia.

Por otra parte, cuando los cursos enfatizan los aspectos prácticos de la formación, surge una limitación inherente a la educación a distancia. Se hace necesario entonces complementar o incorporar a este sistema modalidades "presenciales" (p.e.: prácticas de laboratorio, pasantías, etc.) y preferentemente, modalidades

propias de una educación "in situ": alternativas de educación-trabajo, participación en proyectos concretos de desarrollo, etc.

Conviene considerar al respecto que la vinculación que regularmente tienen los estudiantes "a distancia" con procesos de trabajo, es un potencial a tener en cuenta para la solución de este problema de formación práctica.

- C. En la educación a distancia el material instruccional incorpora recursos de auto-evaluación para el estudiante, que le permiten medir su avance en el aprendizaje, establecer el ritmo correspondiente y presentar las pruebas para la acreditación de su rendimiento académico cuando lo juzgue conveniente.

La evaluación institucional del estudiante comprende básicamente pruebas "presenciales" de carácter "objetivo" cuya corrección pueda facilitarse para grandes grupos, y complementariamente: pruebas de desarrollo, informes o estudios monográficos, etc. Además, desde el punto de vista de la formación práctica: realización de proyectos, trabajos de laboratorio, pasantías, etc. (estos últimos exigiéndole a la educación a distancia, modalidades de la educación presencial o nuevas formas de aprendizaje y evaluación a través de experiencias de educación/trabajo).

- D. Una unidad de programación debe prever y articular tiempos/recursos/actividades que se utilizan y cumplen en este círculo didáctico/instruccional y una unidad de control (de calidad) debe realizar el seguimiento directo o indirecto de todas las fases de la secuencia producción/aprendizaje/evaluación; registrando y verificando los procesos, probando y validando los eventos y productos instruccionales y analizando los resultados correspondientes en sus alcances y limitaciones.

En síntesis, es imprescindible un proceso de información y control que articule todas las operaciones instruccionales, para propiciar un constante mejoramiento de la eficacia y pertinencia de los aprendizajes y los medios utilizados.

II.05. El Subsistema Referencial/Académico

El ejercicio didáctico/instruccional no se da en un vacío; por el contrario surge como una respuesta —posterior o anticipada— a una demanda regional.

En el sistema presencial, el profesor en el aula ajusta su presentación didáctica a los interrogantes que le plantea su grupo de estudiantes; en el sistema a distancia, el asesor o tutor (del “Centro Local”) orienta al estudiante para la superación del interrogante individual; pero importa ante todo en

el sistema presencial y con mayor razón en el sistema a distancia, que el total de la institución esté ajustando constantemente su oferta didáctico/instruccional —sus cursos, sus materiales, etc.— al perfil de la demanda regional y por lo tanto a los “prototipos de necesidades, expectativas e interrogantes regionales. Esa es la tarea del circuito académico/referencial.

Tres son los componentes de este circuito en un sistema a distancia: la investigación, el diseño curricular y la extensión. Una investigación prioritariamente diagnóstica y evaluativa sobre todo el recorrido del aprendizaje; un diseño curricular pensado como una red de objetivos de formación y una gama variada de lineamientos y recorridos curriculares para su logro y una extensión, concebida como un conjunto de estrategias de interacción entre la región y la institución para incrementar la cobertura y la eficiencia del “espacio instruccional”.

Los rasgos de estos tres componentes del circuito referencial/académico, en un sistema a distancia, se describen a continuación:

- A. La operación de los componentes básicos —producción de material instruccional, conducción del aprendizaje y procesos de evaluación— se apoya ante todo, en la formación y orientación que aporta la investigación. Este

componente referencial organiza sus actividades en función del cruce de dos coordenadas: a) el contexto macrosocial o institucional de análisis y decisiones; b) el proceso del estudiante desde su incorporación y desempeño académico hasta su desempeño profesional. Este sentido del proceso de aprendizaje del estudiante responde dentro de la misma coordenada a la demanda (en el otro sentido) de competencias/conocimientos del contexto socio-tecnológico regional.

Es de advertir en contraste con los recursos y el rol de los sistemas presenciales que capacitan para una investigación en función del desarrollo del conocimiento en sí, que en la educación a distancia la investigación se debe centrar en el análisis de la "clientela estudiantil" y sus perfiles predominantes y en sus correspondientes procesos de aprendizaje y rendimiento y en el análisis permanente de las necesidades globales y sectoriales de la región.

El enfoque especial —diagnóstico/evaluativo— que adquiere la investigación en la educación a distancia sugiere una metodología iterativa —de aproximaciones sucesivas— que transforma la secuencia unidireccional acostumbrada en la investigación académica en una investigación/acción con su simultaneidad en la evaluación teórica, la especificación/observación del pro-

blema y la decisión y compromiso con la transformación de la situación.

El gráfico anexo (G/II-07-pág. 28) registra estas coordenadas de la investigación para la educación a distancia y sugiere los tópicos centrales para la misma y el gráfico G/II-08 (pág. 29) sugiere la metodología para la investigación/acción propia de la educación a distancia.

- B. El otro componente de la educación a distancia corresponde a la denominada función de extensión. La "extensión" desarrollada por los sistemas presenciales, principalmente como extensión "cultural" (en especial, divulgación de las artes) o como extensión "académica" (bajo el carácter de programas educativos "no formales" o no conducentes a títulos académicos y de tareas de asistencia técnica), adquiere en la educación a distancia un carácter estratégico de interacción con miras al incremento de la cobertura y la calificación de la oferta instruccional.

En otras palabras así como la investigación propicia la información/insumo requerida por los tres componentes básicos de la educación a distancia, la extensión "irradia" el potencial de

esos componentes sobre el total de la “clientela” probable de esa modalidad educativa*.

Es decir, los componentes de investigación y extensión ubican el recurso instruccional de la oferta instruccional dentro del espacio regional y su correspondiente demanda educativa.

- C. Por las características de la clientela de la educación “a distancia” el diseño curricular requiere planteamientos diferentes a los vigentes actualmente en los sistemas presenciales. La oportunidad de competencia concreta y práctica en el diseño curricular actual, se concentra en la parte final de la formación; en cambio, en los nuevos diseños curriculares para la educación a distancia la formación debe obedecer a una secuencia de competencias específicas de complejidad creciente que permitan en cada fase la vinculación entre la formación básica y la formación para los procesos de producción y gestión y por lo tanto que permitan cambios progresivos en el status y en el salario de los estudiantes.

* En la Parte III sobre prospectiva de la educación a distancia volveremos a analizar el tema de la “extensión”, al establecer la convergencia factible y deseable de la educación a distancia (distancia de la “cátedra”) con la educación “in situ” (presencia del entorno y sus problemas).

Esto implica que el actual modelo curricular basado en una formación general inicial, luego en una formación básico-profesional y únicamente al final en ejercicios de aplicación de esa formación, se cambia ahora hacia esquemas (ver gráfico anexo G/II-09-pág. 30), que permitan la interacción constante entre la formación básica (disciplinas) y su aplicación (proyectos).

Este nuevo esquema curricular de paralelismo e interacción entre el conocimiento formalizado (disciplinas y lenguajes) y los problemas y proyectos concretos de la región, y el correspondiente y simultáneo afianzamiento del autodesarrollo del estudiante —en cuanto modelos propios y adecuados de indagación y acción— permitirá incrementar la vinculación entre la educación a distancia y las exigencias de una educación permanente.

La concreción definitiva de un diseño curricular de la educación a distancia, tenderá cada vez más a expresarse como un conjunto o red de objetivos instruccionales y de formación, como una gama de líneas y recorridos a lo largo de esa red y como un conjunto de “prototipos” de situaciones de aprendizaje que faciliten uno u otro recorrido.

Los tres componentes anteriores —A/investigación, B/extensión y C/currícula— constituyen el circuito

LOS TEMAS DE LA INVESTIGACION EN LA EDUCACION A DISTANCIA

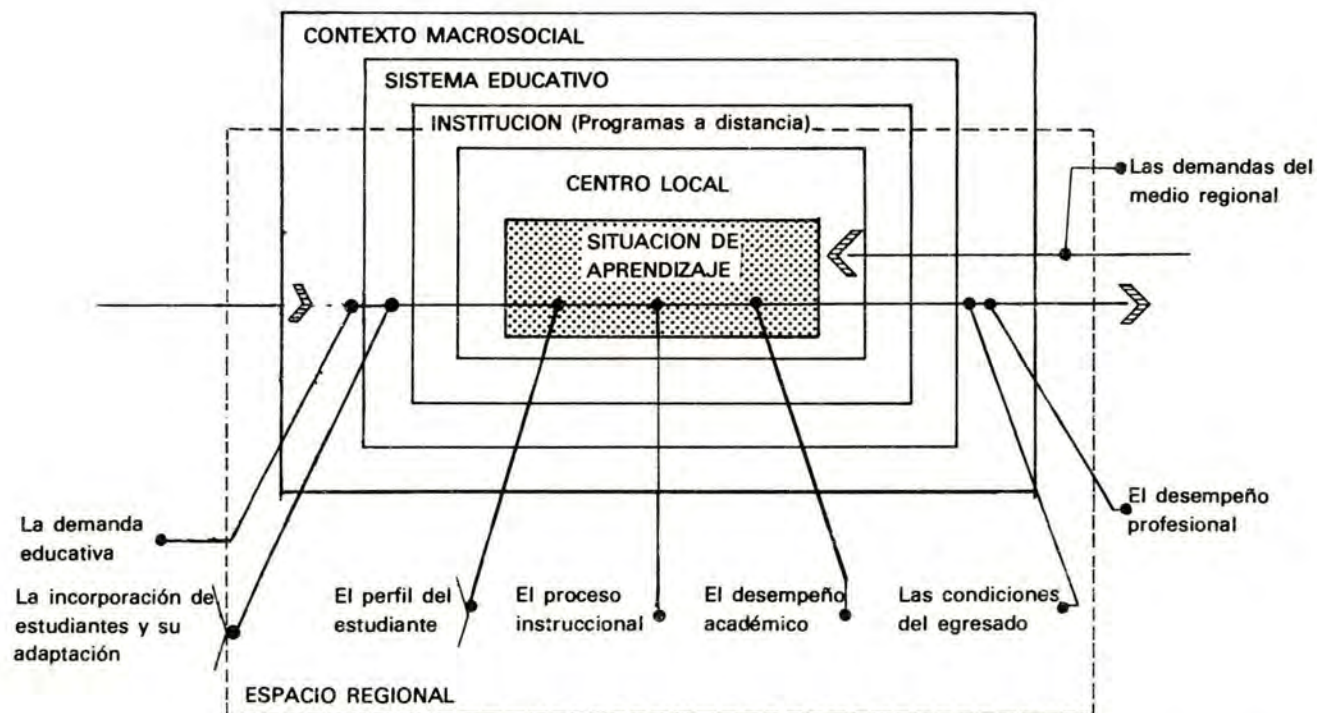


Gráfico G/II-07

HACIA UN ENFOQUE ITERATIVO DE LA INVESTIGACION

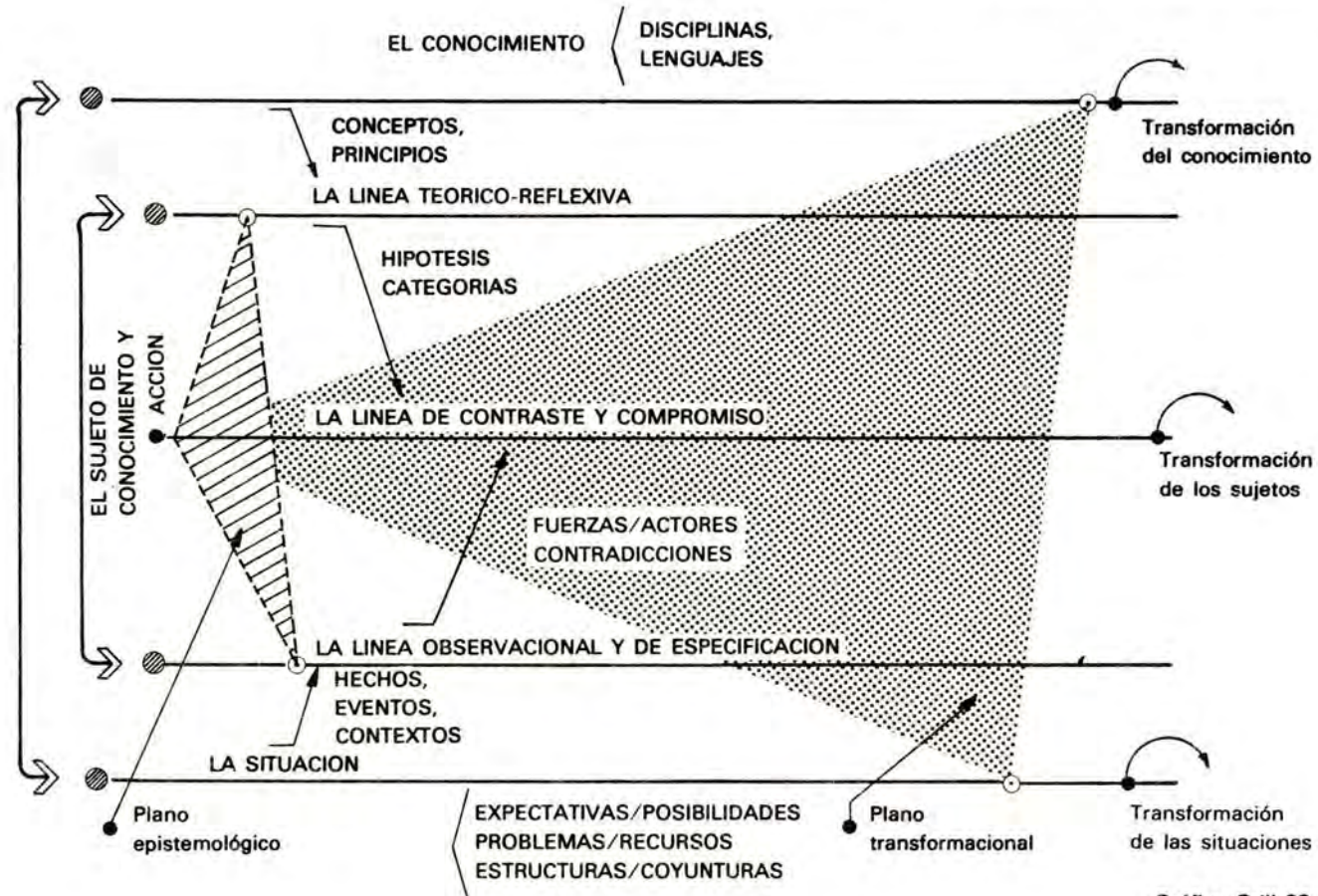


Gráfico G/II-08

HACIA UN NUEVO MODELO CURRICULAR

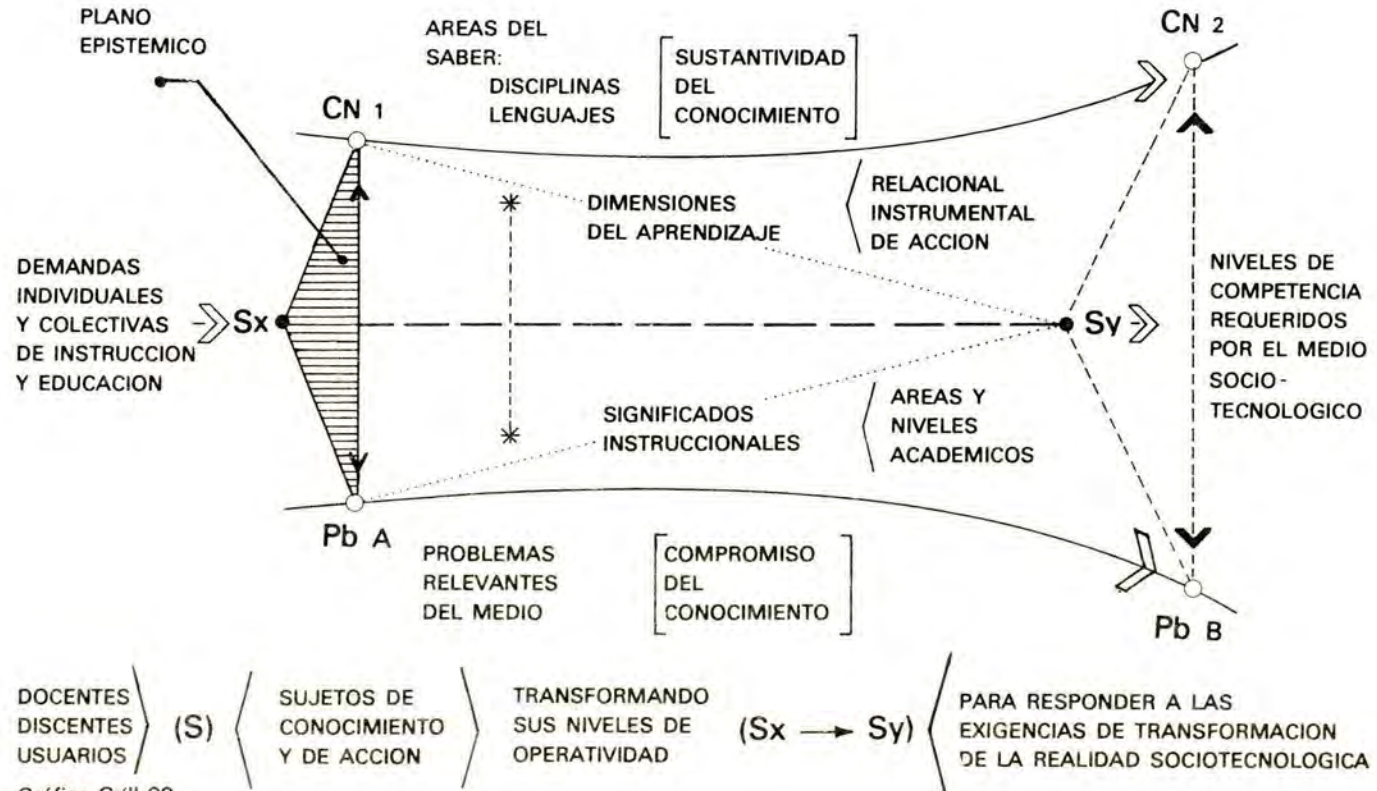


Gráfico G/II-09

referencial/académico de la educación a distancia. Así como el estudiante y su situación de aprendizaje, por una parte y por la otra el docente y la producción de material instruccional constituyen los dos polos —región/institución— del circuito didáctico/instruccional; así también el proceso diagnóstico/evaluativo y la irradiación estratégica que cumplen la investigación y la extensión, por una parte y por la otra la concepción curricular (en cuanto articulación de los paradigmas y contenidos científicos/tecnológicos con el perfil de la demanda regional), constituyen los dos polos del circuito referencial/académico.

Justamente esos dos circuitos se vinculan y alimentan entre sí (ver gráfico siguiente G/II-10-pág. 32), principalmente a través de los dos polos: a) el diseño curricular del circuito referencial se concreta a través de la producción del material instruccional (circuito didáctico) en la sede urbanometropolitana y b) los análisis y estrategias de acción del par investigación/extensión toman como universo prioritario las áreas de influencia de los “centros locales” en el medio regional, y procesan y utilizan los datos e informaciones que produce el ejercicio instruccional de dichos centros.

La primera vinculación diseño curricular/producción de material es más directa y viable; la segunda articulación investigación/extensión/ejercicio instruccional de los centros locales es más compleja.

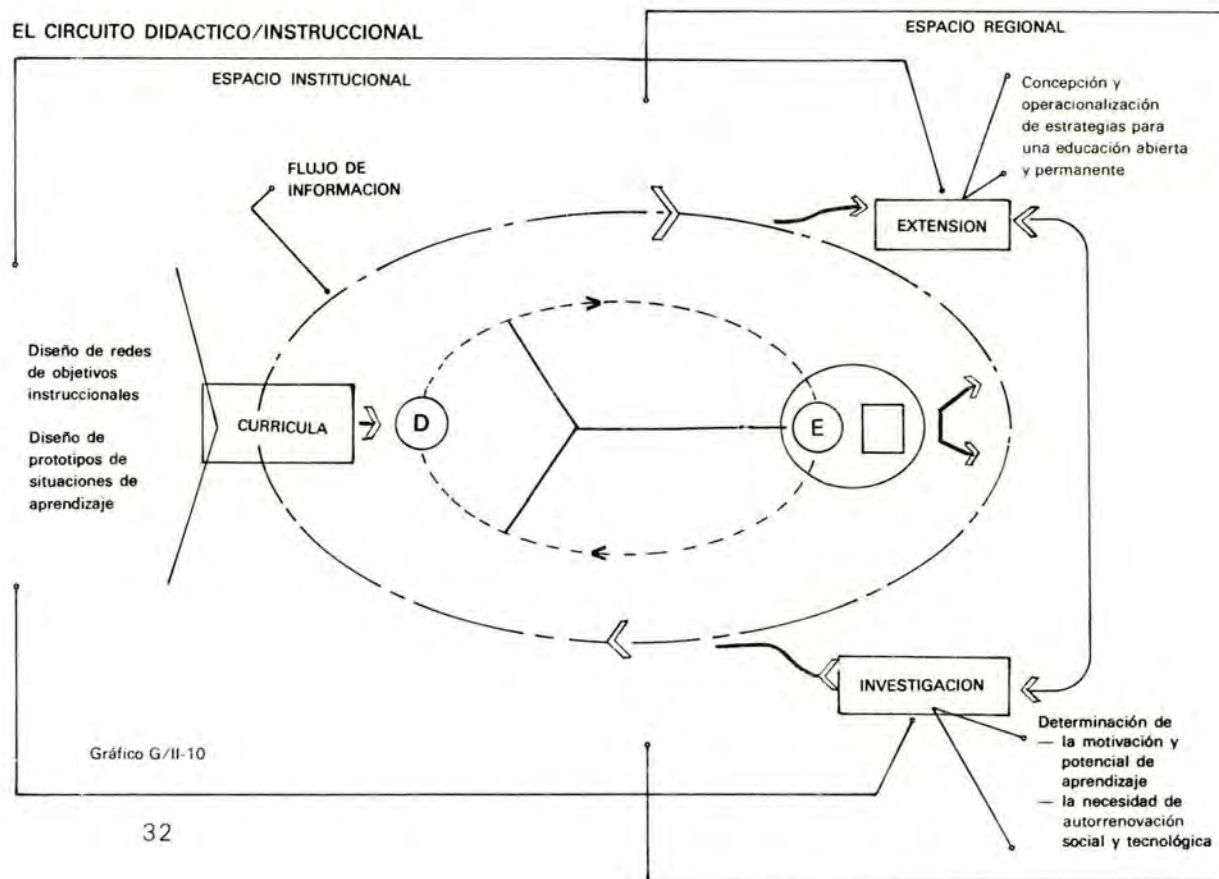
Esta segunda articulación debe ser construida paulatinamente a partir de una práctica constantemente evaluada, pero en esta segunda articulación radica la liberación de la educación a distancia respecto a la educación catedrática/presencial.

II.06. El Sistema de Dirección y Regulación

El sistema de dirección y regulación establece la coherencia de los otros dos sistemas —de carácter operacional y referencial— e inscribe las orientaciones, programas y tareas de los mismos en la normativa y en los propósitos del Sistema Social. Es decir, armoniza la actividad interna de la institución en función de las políticas y los factores de poder del contexto.

Para ello el sistema de dirección/regulación cruza con sus líneas de evaluación/información los otros sistemas, vinculando especialmente sus centros de decisión y supervisión. Esa vinculación de los centros operativos y su articulación con los centros de decisión institucional —en cuanto determinación de los fines y orientaciones— constituye el sistema de regulación y dirección.

Desde los niveles operativos hacia los niveles político/institucionales, este sistema comprende (ver gráfico anexo G-II-11-pág. 33):



EL CIRCUITO DE DIRECCION Y REGULACION

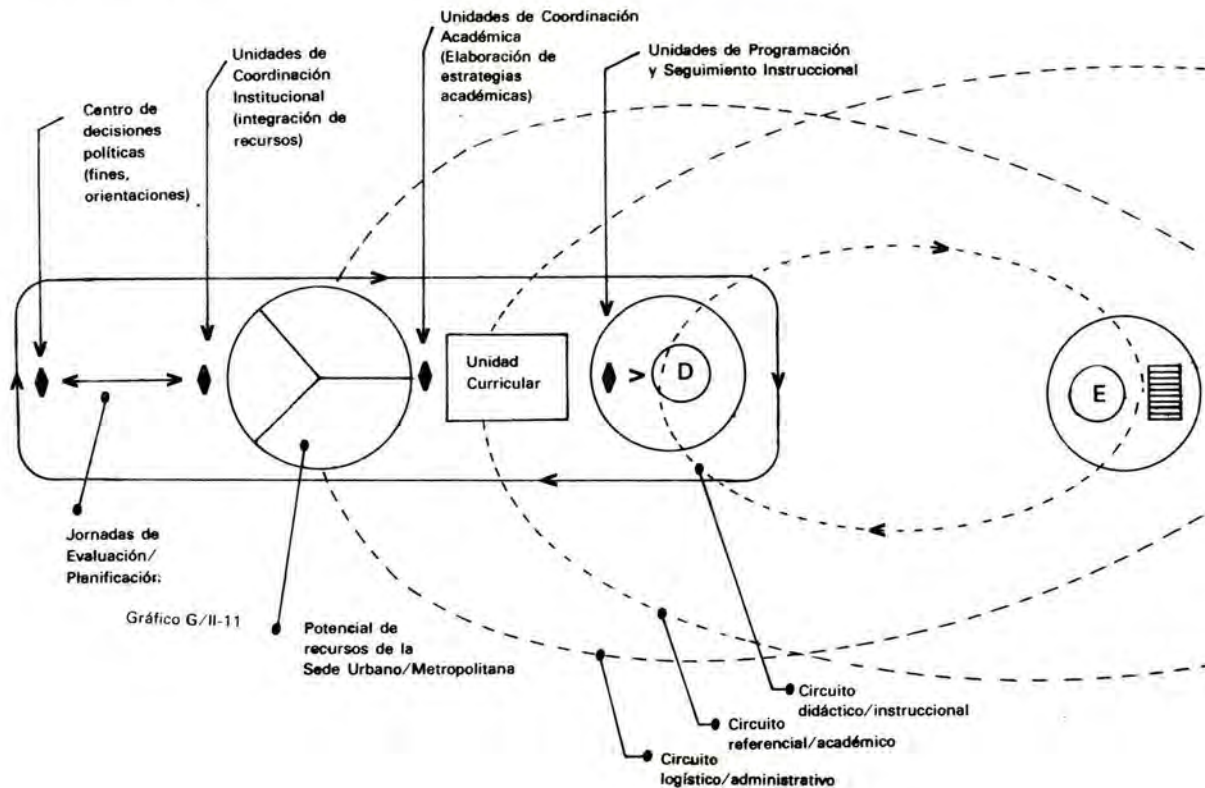


Gráfico G/II-11

- a. Los centros de programación del sistema didáctico/instruccional.
- b. Los centros de reflexión y diseño del sistema académico/referencial.
- c. Los centros de integración de recursos del sistema logístico (ver numeral siguiente 07), y
- d. los centros político/institucionales que fijan la orientación de la institución y establecen sus proyectos, y que caracterizan finalmente el sistema de dirección/regulación.

Las modalidades y flujos de información —evaluativa en un sentido y decisoria en el otro— entre esos diversos centros define los términos y la dinámica de este circuito de dirección/regulación.

En el sistema presencial, la cátedra a nivel único o el departamento o la Facultad a nivel de unidades institucionales, constituyen sistemas suficientemente autónomos para establecer todo un proceso instruccional (objetivos, recursos, métodos de enseñanza y evaluación, calificación de rendimientos, etc.); en la educación a distancia los varios componentes, “circuitos” o subsistemas son interdependientes en su operación y concurrencia hacia el aprendizaje del estudiante y todos ellos deben responder flexible y oportunamente a los diversos ritmos y a las diversas localizaciones de ese apren-

dizaje. Por ello es condición necesaria para la educación a distancia un enfoque de sistemas y por ello el circuito de conducción y regulación de una institución para educar a distancia se constituye como una cadena de centros de decisión, apoyada en un flujo eficiente de información/evaluación.

En síntesis, la normativa, la estructura organizativa y las modalidades operacionales de la educación a distancia deben obedecer a una teoría y a una práctica de sistemas. Complementariamente las condiciones y actitudes del personal —y por lo tanto sus programas de inducción y sus procesos de identificación institucional— deben ser convergentes con este mismo enfoque.

Conviene al respecto, advertir sobre la importancia de concebir y comprender la institución o los programas de educación a distancia como entidades y grupos en proceso de aprendizaje. El cambio de actitudes y “reglas de juego” entre los habituales sistemas presenciales y los nuevos sistemas a distancia exigen permanentemente actitudes de aprendizaje y captación de todo recurso e iniciativa de innovación y experimentación.

Es decir, los sistemas educativos a distancia deben ser concebidos como sistemas para el aprendizaje y, al mismo tiempo, como sistemas en situación de aprendizaje.

II.07. El Sistema Logístico/Administrativo

El sistema logístico se refiere ante todo a la tarea de obtención y distribución de los recursos (ver gráfico G/II-12-pág. 36). Los recursos en una institución educativa son, prioritariamente de tres tipos:

- a. Los recursos de conocimiento científico/tecnológico (información, modelos, paradigmas, métodos).
- b. Los recursos de personal (conocimientos, destrezas, comportamientos, experiencias y compromisos).
- c. Los recursos materiales, con dos vertientes: los recursos de infraestructura física y de equipos y los recursos financieros (estos últimos condicionando en buena parte la disponibilidad de los otros recursos).

Conviene recordar que todo sistema logístico/administrativo está subordinado muy directamente a los factores de poder que rigen y controlan el sistema de dirección. Por ello a los sistemas operacionales y de referencia —de tendencia más autonómica por la índole de su tarea— los controla, muchas veces, el sistema de dirección a través del sistema logístico/administrativo con su manejo y distribución de recursos; incrementando así la usual carencia de comprensión entre estas dos

esferas —académica y administrativa— de las instituciones de educación.

En un sistema a distancia cualquier restricción y condicionamiento que reste eficiencia y fluidez al sistema logístico, incide fuertemente en los procesos instruccionales por cuanto el objetivo principal de la logística a distancia está pautado por la oportunidad y eficiencia en la transferencia de recursos desde la sede urbano/metropolitana hacia los centros locales periféricos y la oportunidad de la "retroalimentación" correspondiente.

Como se planteó anteriormente, el éxito de un sistema a distancia está dado, en buena parte, por su capacidad de disminuir la distancia/tiempo entre dos polos geográficos o entre dos momentos instruccionales, y el sistema logístico —con su distribución y transferencia de recursos— tiene en este propósito una responsabilidad central.

El rol "compensatorio" de los sistemas a distancia entre los centros metropolitanos y las localidades periféricas pauta este sistema logístico/administrativo e incrementa la complejidad del mismo, por varias razones. Entre ellas:

- a. Por la dificultad de precisar la índole de "presencialidad" que debe tener un recurso en un momento determinado en relación con un proceso/producto requerido.

EL CIRCUITO LOGISTICO/ADMINISTRATIVO

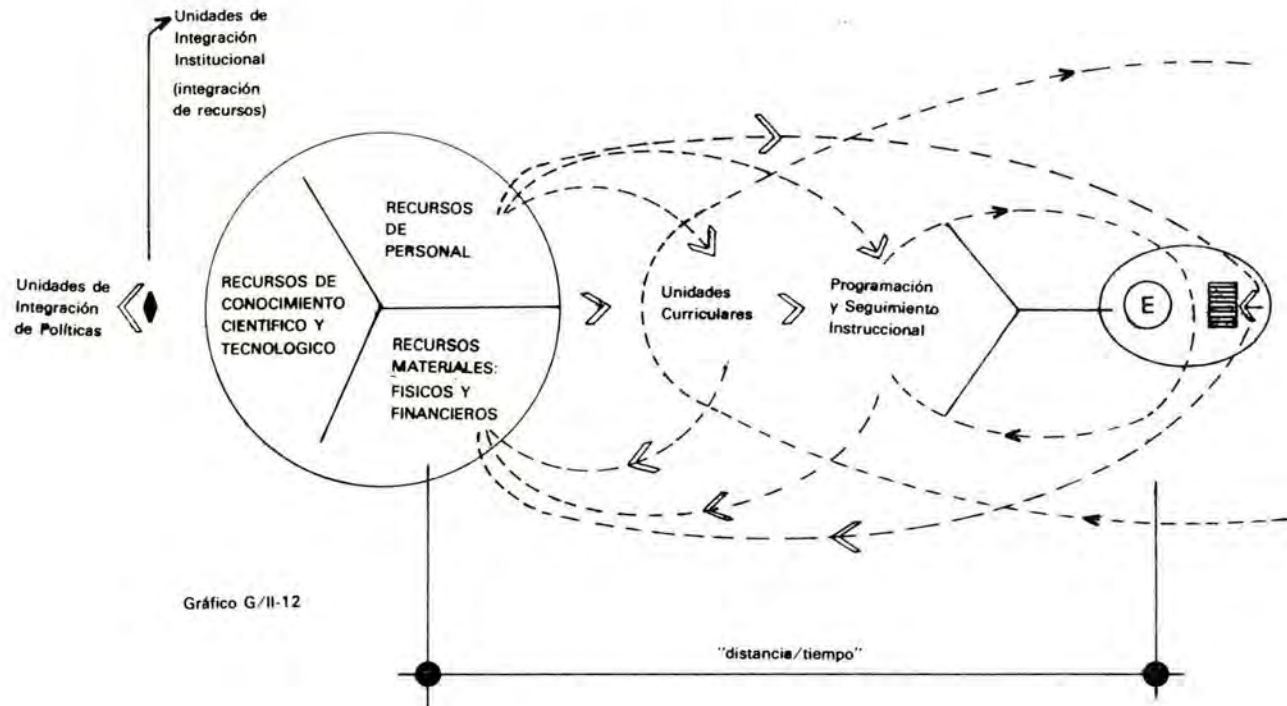


Gráfico G/II-12

- b. Por la dificultad de precisar la urgencia y calificación del recurso en el proceso de demanda/distribución del mismo; teniendo en cuenta una demanda con ritmos diferenciales de aprendizaje.
- c. Por la necesidad vital de otorgar cada vez más, mayor autonomía a los centros locales respecto a los recursos centrales. Es decir, la necesidad de optimizar el recurso local/periférico para depender menos o utilizar más libremente la oferta/disponibilidad del recurso central.

Finalmente, conviene señalar en esta caracterización global del sistema logístico/administrativo que una parte apreciable de los “recursos” que este sistema distribuye está relacionado con la información (conocimientos, modelos, datos, etc.). La educación a distancia es esencialmente un sistema de información y como tal deben ser concebidos sus componentes logístico-administrativos.

II.08. Apuntes iniciales sobre la organización de un sistema a distancia

Los cuatro subsistemas —didáctico/instruccional, referencial/académico, logístico/administrativo y de dirección/regulación— que conforman un sistema de educación a distancia establecen la organización correspondiente.

A partir de la característica “a distancia” que reemplaza la acostumbrada presencialidad en el hecho educativo, surge un par de variables o dilema que incide en la organización: la centralización/descentralización y a partir del concepto de sistema inherente a la educación a distancia surge un segundo par incidente: las variables de diferenciación/integración.

La variable diferenciación requerida por la relativa autonomía operacional de cada uno de los subsistemas o componentes, impone el diseño específico para la especialidad del componente y una apropiada capacitación de su personal. Al mismo tiempo la variable integración requerida para articular sistemáticamente esa diferenciación dentro de la unidad institucional, exige afinar los instrumentos de integración: a) la normativa y las “reglas de juego”; b) los modelos de interpretación/decisión/acción/registro (lenguajes, códigos, procedimientos); c) la explícita distribución y complementariedad de jerarquías y funciones; d) los planes y proyectos de desarrollo; y e) los procesos mismos de inducción, participación e identificación institucional del personal.

Esta diferenciación/integración de los sistemas a distancia es un proceso paulatino —que no es fácil debido en especial al anclaje en lo “presencial” de la mayor parte de los participantes— e implica una apertura al aprendizaje de todos los miembros

—directivos, docentes, técnicos, estudiantes— de la institución o programa y aun, de los grupos familiares y laborales que sirven de contexto local y regional para el aprendizaje de los usuarios/estudiantes del sistema.

Bajo otro ángulo la cobertura geográfica de la institución impone una definición en el juego de su centralización/descentralización y una adecuada y flexible respuesta a los interrogantes de su práctica espacial: ¿relación directa sede central/centros locales u organización de los centros locales en términos regionales? ¿Conviene establecer diversas categorías de centros locales de acuerdo con su demanda estudiantil y sus recursos? ¿Qué autonomía instruccional se le otorga a los centros locales y a qué tipo de centros locales?, etc.

En buena parte los términos de la incidencia diferenciación/integración y centralización/descentralización dependen de las fases de desarrollo y de las áreas académicas de la institución o programa. La dificultad de una operación sistemática implica precisar muy bien los objetivos institucionales e impone desde un comienzo una visión prospectiva y global de todos los componentes pero aconseja al mismo tiempo un crecimiento mesurado, con claros parámetros de experimentación y evaluación.

III. LA PROSPECTIVA DE LA EDUCACION A DISTANCIA

III.09. El escenario educativo futuro: 1990/2000

La dinámica de la hora presente, con la rápida evolución del conocimiento científico y tecnológico, la transformación de valores y culturas, el permanente ajuste del poder político a escala nacional, regional o planetaria, las expectativas crecientes de grupos, clases y naciones por una real participación en los recursos disponibles para el bienestar humano, el conflicto entre las demandas del crecimiento y los recursos energéticos y alimentarios y materias primas disponibles, inscriben el proceso educativo en un contexto de cambio —vertiginoso a veces— y de permanente incertidumbre. Incertidumbre mayor en una región como la latinoamericana que busca superar sus condiciones de dependencia y definir sus propios modelos de desarrollo frente a tasas aún muy altas de crecimiento demográfico, portadores de una constante expansión de la demanda educativa.

En respuesta a ese ritmo de cambio y a esa incertidumbre, la organización curricular e instruccional debe separarse de su anterior énfasis en la oferta de conocimientos específicos en niveles educativos “estancos” e insistir en modelos de adquisición y recreación de conocimientos —crecientes y variables— y en la articulación de esos conocimientos en función de problemas emergentes y complejos. En otras palabras, se debe reconocer que el “contenido” perdió prioridad frente al

“aprender a aprender” y que el reto de una educación permanente para el dominio cotidiano y dinámico de nuevos comportamientos exigidos por nuevas situaciones, está adquiriendo cada vez más vigencia.

Estas transformaciones están ubicando en un contexto diferente los conceptos e indicadores educativos. La educación permanente exige una oferta educativa abierta, constituida por programas y recursos capaces de facilitar ese proceso continuo y diverso de aprendizaje de todos los individuos de una sociedad, a partir de sus diversas motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje y pese a sus diferentes ubicaciones sociales y geográficas.

Si esta alternativa es válida —reemplazo de la información (del docente) por la creatividad (del discente) como centro de gravedad de la educación— y si la educación permanente adquiere viabilidad, los componentes del sistema educativo variarán radicalmente y las redes de información, los centros de reflexión y los laboratorios de investigación tomarán preferiblemente el actual lugar preponderante de las “aulas de clase”.

Los sistemas educativos futuros deben reencontrar las culturas de sus regiones y grupos y anclar y comprometer la ciencia y la tecnología contempo-

ráneas en esa plataforma cultural. Por ello las redes de documentación e información —bibliotecas, museos, medios de comunicación de masas— deberán nutrirse tanto de los centros de investigación científica y tecnológica, nacionales e internacionales, como del producto cotidiano y diverso de los ámbitos locales de producción intelectual, artística y laboral.

Esas redes de información y documentación deben converger, simultáneamente con la producción científica y tecnológica, hacia centros de reflexión que congreguen ese quehacer intelectual y científico con el pensamiento político y los propósitos económicos, en función de “un saber a dónde”. Los centros de producción de material educativo, instruccional y recreativo deben apoyarse directamente en los centros anteriores —científicos, tecnológicos, artísticos o de reflexión— para que ese material instruccional sea la resultante de esa confluencia del pensamiento.

Por todo ello, el sistema escolarizado se convertirá en un sistema muy flexible de conducción y evaluación de situaciones y procesos de aprendizaje muy diversos en contenidos académicos y en ritmos de aprendizaje. (El gráfico anexo G/III-13-pág. 42, busca registrar los diversos centros del escenario educativo futuro).

III.10. Un reto global para el sistema educativo: el plano axiológico

En nuestro ejercicio universitario de los procesos de producción, transmisión y utilización del conocimiento se manifiesta con más vigor que en otras esferas de la vida nacional, la relación de dependencia de los países "periféricos" respecto a los países "centrales". Esta dependencia científica y tecnológica de nuestros países se agrava por la desarticulación del sistema educativo y por la carencia del plano axiológico correspondiente (ver gráfico G/III-14-pág. 43).

Dentro de los términos de la interdependencia mundial los países periféricos reciben en una u otra forma —ya sea "traducido", tardío y sectorial y a partir de los intereses de los países centrales— un saber científico (disciplinas) y un saber tecnológico (procedimientos); pero reciben además pautas para los otros saberes que constituyen el plano axiológico de la educación y que debería constituirse a partir de la caracterización y las demandas de la propia cultura: a) el saber aprender: modelos de instrucción, aprendizaje y autodesarrollo; b) el saber qué: los problemas significativos y prioritarios del entorno; c) el saber a dónde: los objetivos y el "telos" del sistema social y por lo tanto del sistema educativo; y como resultante, d) el saber actuar y el saber ser.

El impacto de las pautas internacionales de educación y educación superior, los vacíos y limitaciones de los niveles básicos de la educación, el bajo ritmo de crecimiento económico y la desigualdad en la distribución del ingreso, la excesiva e inadecuada concentración urbana, el incremento y penetración de los sistemas mundiales de comunicación de masas no han permitido vertebrar en la región latinoamericana, estos saberes axiológicos.

Nuestros modelos pedagógicos reducidos a un saber instruccional y al aprendizaje y uso de los nuevos medios técnicos, han perdido su centro de gravedad cultural —la tarea de profundizar en el "arraigo" y el "sentido" de nuestros grupos y comunidades*— y no han logrado la referencia necesaria —el saber qué: los problemas relevantes, y el saber a dónde: las normas éticas y el "telos"— para el saber aprender y la correspondiente adaptación y uso pertinente de la ciencia y la tecnología contemporáneas.

Toda institución de educación superior y el sistema educativo en su conjunto deben, ante todo, reen-

* La ponencia "Cultura, educación y tecnología educativa" presentada por Hipólito González en el Encuentro Latinoamericano y del Caribe sobre "la Tecnología Educativa en la década del 80" (Caracas, mayo 1982) invita a la crítica de la tecnología educativa utilizada por la estrategia modernizante de la pasada década.

contrar su centro de gravedad cultural y precisar su responsabilidad en la construcción de un sistema epistemológico —en cuanto acuerdo de saberes*— para su región y su país. La adecuada articulación de un “saber aprender” en función de un “saber qué” y con miras a un “saber a dónde”, establecerá las coordenadas principales para la reflexión y la acción de un sistema educativo y su sistema social.

III.11. El reto funcional de la educación a distancia en la presente década del 80

La educación a distancia se afianzará en la década del 80 si logra cumplir tres cometidos: a) precisar y caracterizar su “clientela” estudiantil**; b) constituirse como “sistema”, con un aceptable nivel de coherencia entre todos sus componentes básicos y referenciales; c) lograr una estrategia de complementariedad con el sistema “presencial”, y d) lograr una estrategia de convergencia con los sistemas de educación “in situ”.

La constitución como “sistema” —o mejor, como uno de los subsistemas de la educación superior—

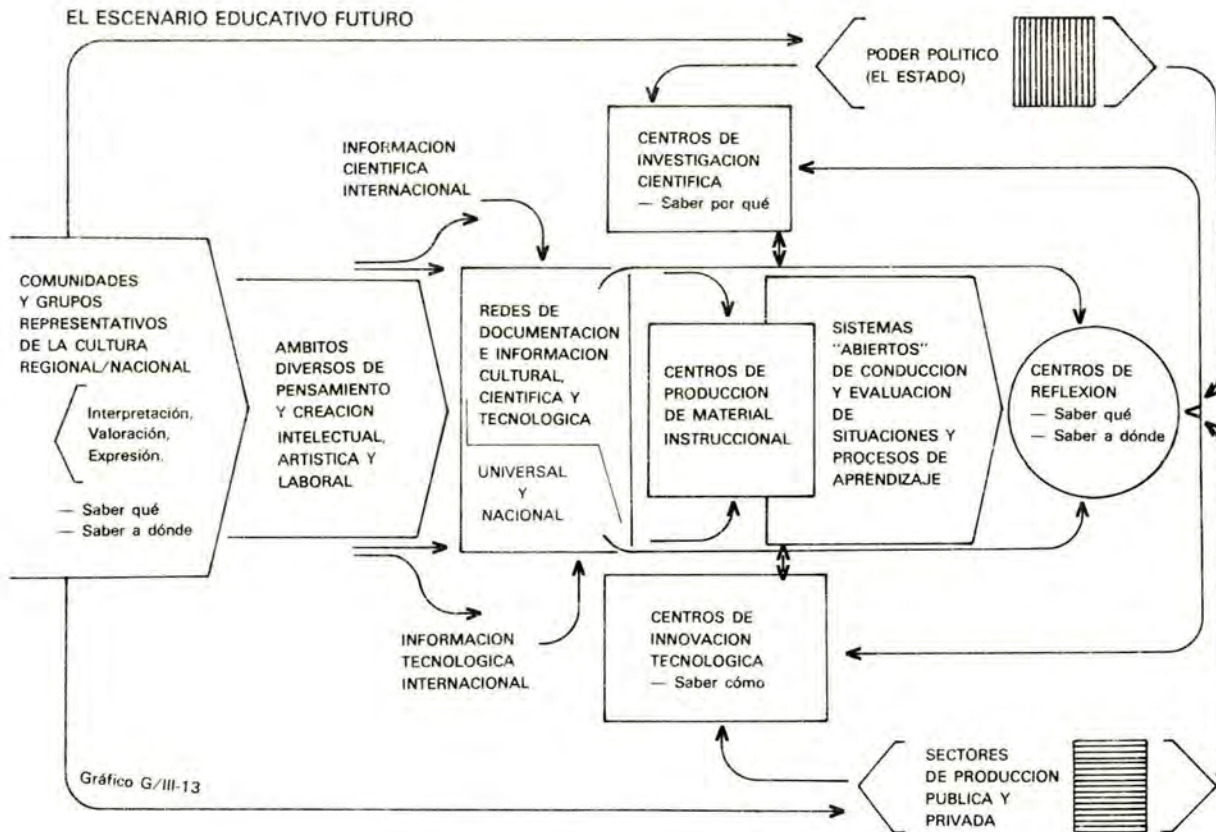
* En relación con los diversos “saberes” universitarios es sugerente el artículo de Erich Jantsch, “Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en educación e innovación”, publicado en “Interdisciplinariedad, problemas de enseñanza e investigación en las Universidades”.

implica precisar, a partir del alcance, las potencialidades y las limitaciones de la educación a distancia, su justo rol dentro del proceso educativo en nuestros países.

Es previsible que la educación a distancia, adquiera su mayor pertinencia: a) en los sitios más distantes de las áreas metropolitanas, en los cuales no exista una oferta educativa diversificada; b) dentro de la “clientela” de mayor compromiso con una situación de trabajo y con menos tiempo disponible para incorporarse a los sistemas presenciales, y c) si opera en función de programas de competen-

** La “clientela” de la educación a distancia es, esencialmente, la población adulta que trabaja. La educación a distancia caracterizada por su capacidad de distribución de las oportunidades y su requerimiento de homogeneidad en el material instruccional, en contraste con las características de concentración y heterogeneidad de la educación presencial, atrae población estudiantil con un promedio de edad superior a los 25 años, en más del 90% vinculada al trabajo y con ingresos no altos correspondientes a un nivel de escolarización de bachillerato y en un buen porcentaje con compromisos familiares.

Esta población está interesada en mejorar pronto sus status salarial y social y presenta por consiguiente una apreciable motivación hacia el estudio. Regularmente la matrícula de ingreso se distribuye de acuerdo con los indicadores de concentración/dispersión demográfica del país, pero los índices de permanencia de la población estudiantil en un sistema a distancia tienden a ser más altos en las regiones “periféricas” del país, en las cuales hay oferta educativa más limitada.



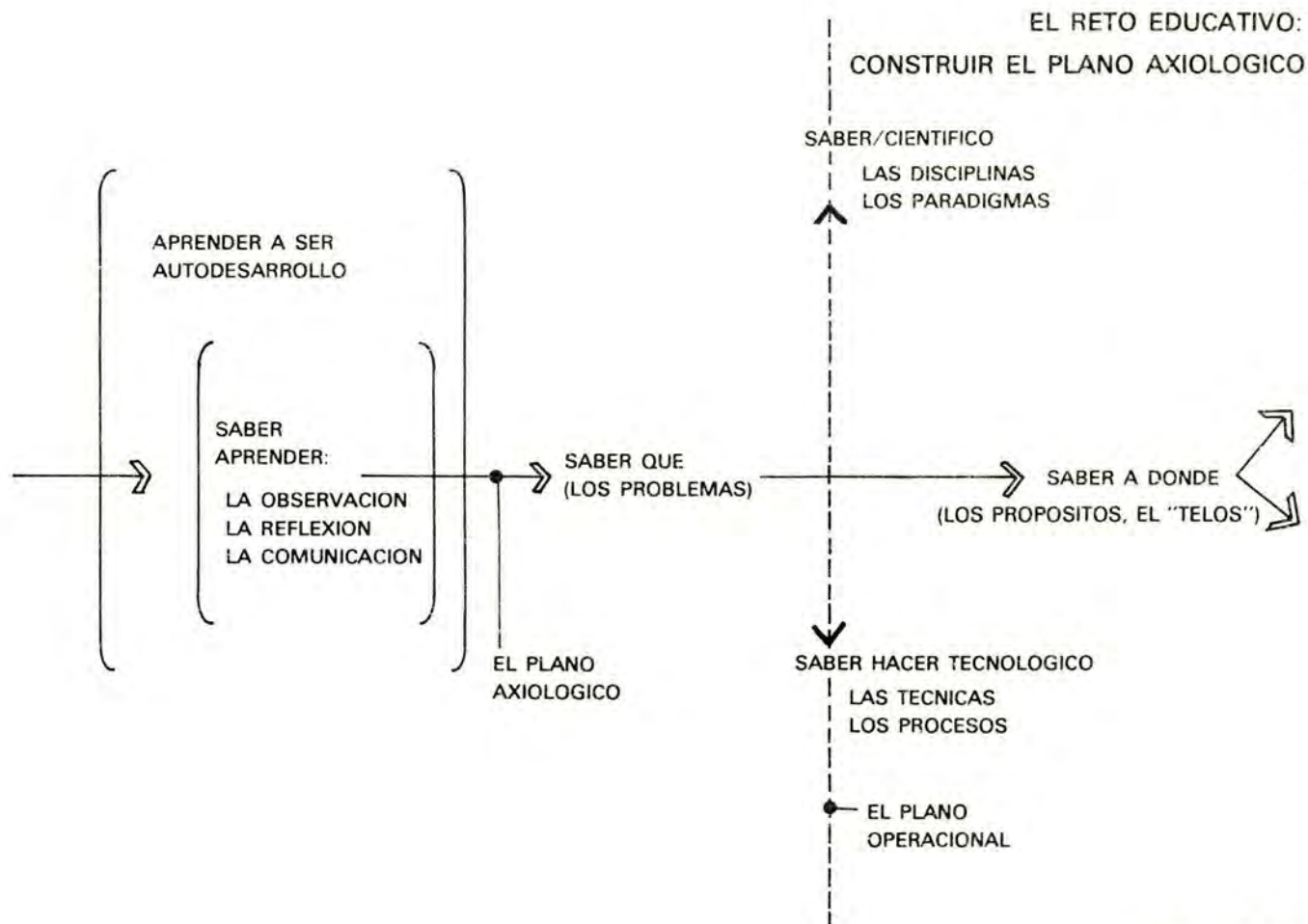


Gráfico G/III-14

cias específicas, vinculadas directamente con las expectativas del estudiante y de los sectores de producción y de gestión y utilizables a corto plazo, y no tanto en función de programas para titulación profesional*.

Debido a estas características del rol y pertinencia de la educación a distancia el "sistema" debe adquirir la suficiente eficacia y flexibilidad que le permitan actuar justamente como un recurso de compensación de la actual oferta educativa, excesivamente centralizada en determinadas sedes geográficas y en determinados grupos sociales.

Consolidado en su propio rol, el sistema de educación a distancia debe vincularse luego con el sistema presencial, para una mutua complementariedad. Es esta articulación la que aproximará el

* El estudiante "a distancia" (adulto que trabaja) aunque busca una acreditación académica significativa en el medio social (p.e.: título profesional) se interesa por programas de capacitación y formación que le produzcan resultados en plazos más inmediatos. Por ello la oferta curricular de un sistema a distancia debe atender dos líneas básicas y posibles combinaciones entre ellas: a) cursos constituyentes de una carrera profesional, y b) aprendizajes abiertos, no necesariamente conducentes a títulos sino a una formación y acreditación en campos específicos de la producción y la gestión que puedan proporcionar al estudiante mejoramientos y rendimientos a corto y mediano plazo.

total del sistema de educación superior a una práctica de "educación abierta"; potencializándose para atender una educación permanente, si además el "par" presencial/a distancia logra hacer convergentes sus actividades de formación con los problemas prioritarios del medio regional del estudiante orientándose así el total de la educación hacia una educación "in situ". (Ver gráfico G/III-15-pág. 46).

Entendemos por educación "in situ" el proceso de formación que se cumple en el entorno social/laboral de la persona y por lo tanto en el proceso de generación y solución de los problemas que crea ese entorno. Así como el par concentración/heterogeneidad caracteriza la actual educación presencial y el par distribución/homogeneidad caracteriza la educación a distancia, el par inserción/compromiso en y con el problema/entorno caracteriza la educación "in situ".

En esta modalidad educativa que implica un juego simultáneo de aprendizaje y de transformación de la realidad desaparece de por sí el concepto de "extensión" —cuando se está inmerso en el problema no se requiere extenderse hacia él— la investigación se hace investigación/acción transformadora y el aprendizaje se precisa como la internalización de los logros y procesos de esta investigación/transformación.

III.12. El reto axiológico de la educación a distancia

El crecimiento cualitativo de la educación a distancia implica el superar su actual condición de subordinación a los sistemas presenciales o más exactamente su actual tendencia a asemejarse a la educación presencial con su énfasis "catedrático" para encontrar su legitimación social. Al superar esta subordinación y definir su rol los sistemas a distancia podrán complementarse con la educación presencial y establecer —como lo planteábamos en numerales anteriores— la convergencia del par presencial/a distancia con una verdadera educación "in situ".

En ese momento (¿década 1990/2000?) la educación a distancia ganará un segundo estadio: el centro de gravedad que aún en la presente década es el docente con su poder de certificar aprendizajes, se situará en el discente con su poder de cuestionamiento y problematización de su entorno. La "distancia" dinamizada ahora a partir de la sede urbano/metropolitana con sus recursos de información, se dinamizará en ese momento a partir de las localidades regionales con la capacidad de interrogación y captación de información.

En ese momento, el centro urbano/metropolitano seguirá abasteciendo el plano operacional del pro-

ceso educativo —en cuanto información, paradigmas y modelos de operación científico/tecnológica— pero la sede local/regional estará más consciente de sus recursos y de sus capacidades para construir el otro plano fundamental del proceso educativo: el plano axiológico, con sus "saberes" característicos (ver gráfico G/III-16-pág. 47).

La situación de aprendizaje, permanente y abierta, se construirá sobre esas dos coordenadas: la operacional —que utilizará la información del centro metropolitano a partir de la pregunta de la sede local y que se servirá de los nuevos recursos de la telemática— y la axiológica, elaborada a partir de los problemas del entorno (saber qué), de los propósitos de las comunidades locales y regionales (saber a dónde), y del ajuste constante, cibernético de un saber aprender y un saber actuar.

En ese momento la educación a distancia, en complementariedad con la educación presencial y en cuanto ejercicio de una educación "in situ" constituirán realmente una educación abierta como respuesta a una demanda de educación permanente.

Caracas, noviembre 1982.

LOS MODOS INSTRUCCIONALES:
(2a. aproximación/Ver antes G/I-03)

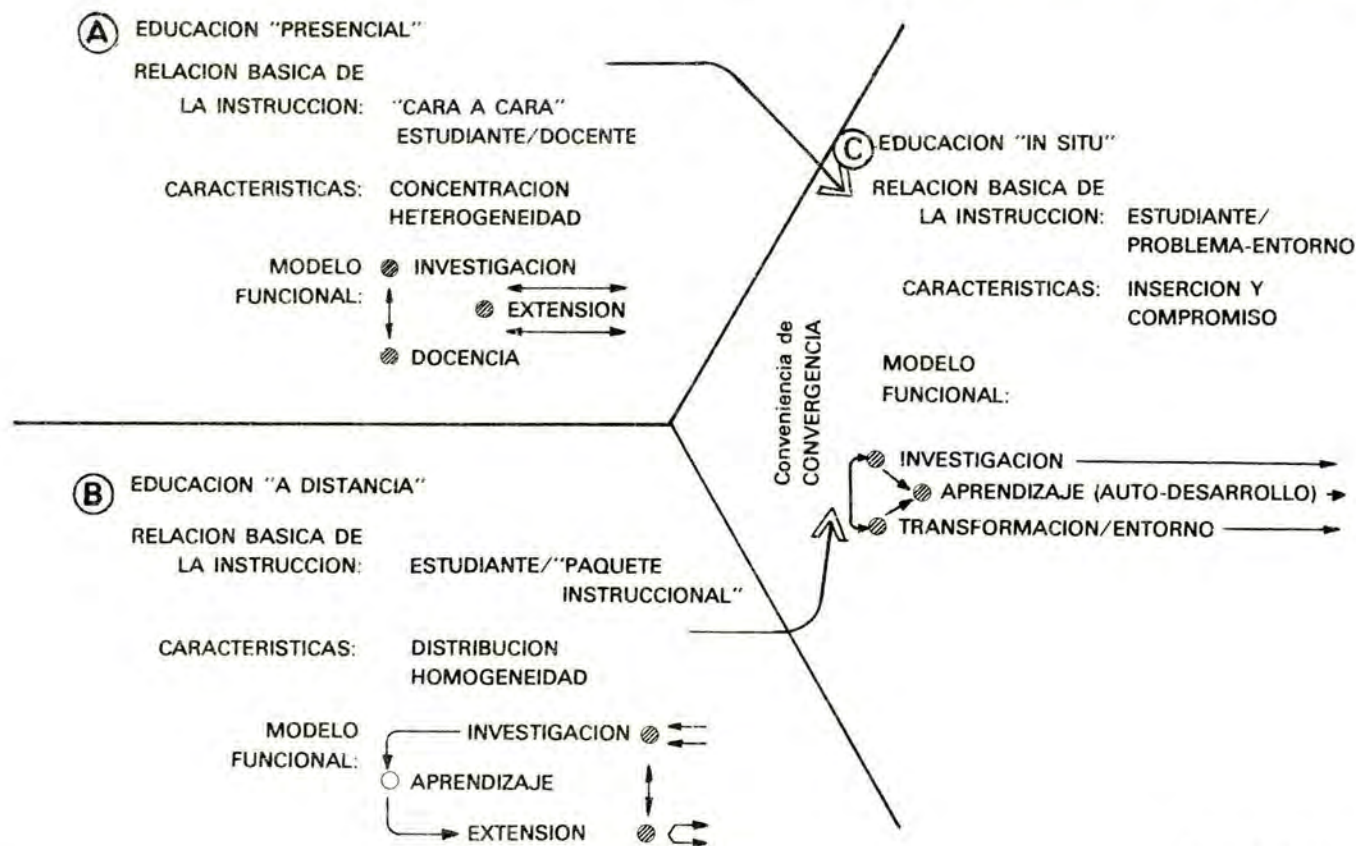


Gráfico G/III-15

**HACIA UN MODELO PROSPECTIVO
DE LA EDUCACION "A DISTANCIA"**
(A partir de su presencialidad local/regional)

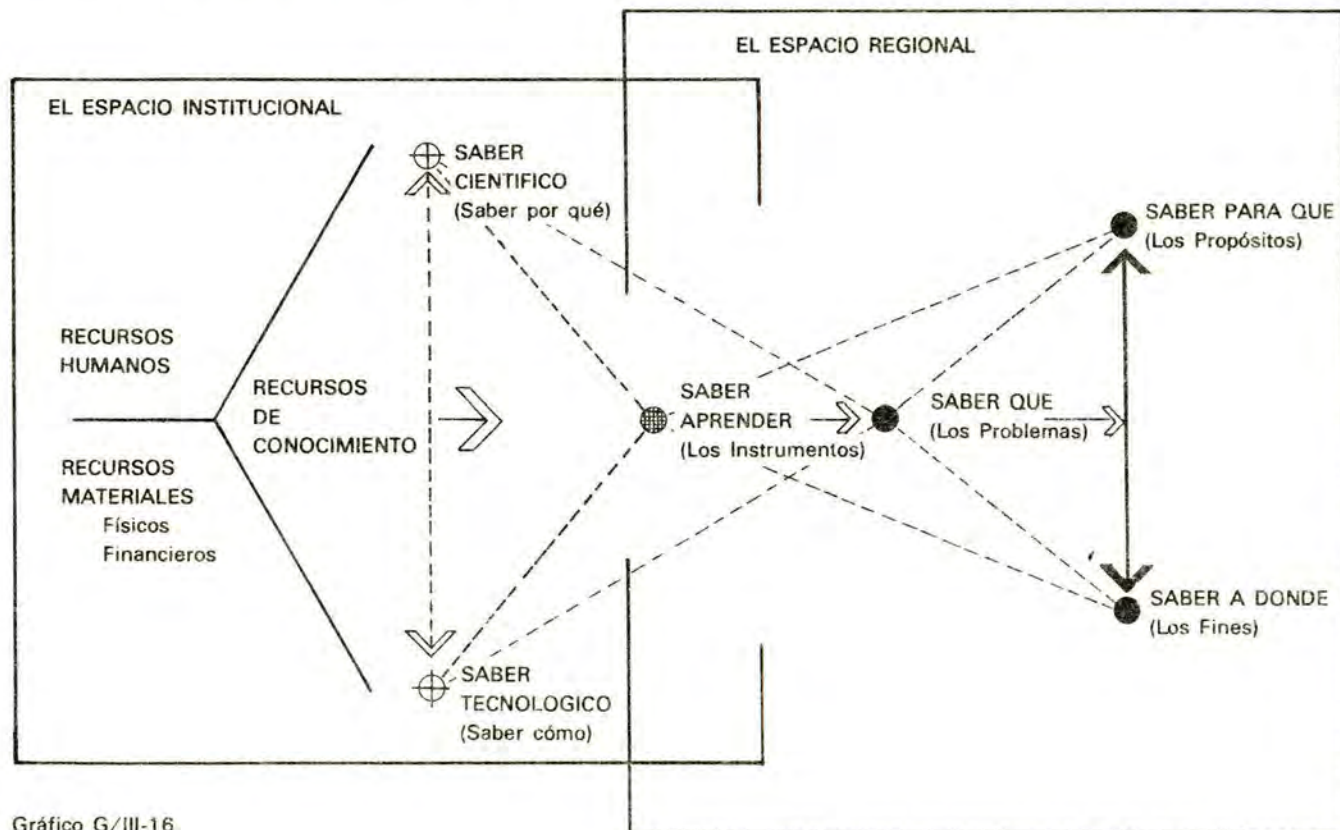


Gráfico G/III-16

SEN4

PUBLICACION DE LA OFICINA DE COMUNICACIONES

1983

IMPRESO SECCION DE PUBLICACIONES